



CERCETAREA PSIHOLOGICĂ MODERNĂ

DIRECȚII ȘI PERSPECTIVE

Editori:

Marius MILCU

Universitatea "Lucian Blaga" din Sibiu,
Catedra de Psihologie

Raluca SASSU

Universitatea "Lucian Blaga" din Sibiu,
Catedra de Psihologie

Ciprian RĂULEA

Universitatea "Spiru Haret"
Facultatea de Psihologie-Pedagogie
din Brașov

PSIHOMEDIA

IV 78.866

BIBL. CENTR. UNIV.
„M. EMINESCU” IAȘI
IV 72.866

CERCETAREA PSIHOLOGICĂ MODERNĂ
- DIRECȚII ȘI PERSPECTIVE -

Editorie

MARIUS NICOLAE

Universitatea "Lucian Blaga" Sibiu

Căminul 1

RALU SASSU

Universitatea "Lucian Blaga" Sibiu

Căminul 1

ADRIAN RĂDULEA

Universitatea "Lucian Blaga" Sibiu

Facultatea de Psihologie

Ediția a doua, cu modificări și adăugiri de conținut

2007

ISBN 978-606-11-1111-1

Copyright © 2007 de Editura Psihologia

Reproducerea sau distribuția în orice formă este interzisă

Sibiu - 2007

Printed in Romania by PSIHOLOGIA PRESS

1000 Exemplare

2007

1000 Exemplare

2007

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

CERCETAREA PSIHOLOGICĂ MODERNĂ: DIRECȚII ȘI PERSPECTIVE.

SIMPOZION (Sibiu, 2007)

Cercetarea Psihologică Modernă: Direcții și perspective: Sibiu, 08-10 iunie, 2007 / editori:

Marius Milcu, Raluca Sassu și Ciprian Răulea. Sibiu: Psihomedica, 2007

ISBN 978-973-1753-20-1

159.9

Coperta: Gabriel Ancuța

Editura PSIHOMEDIA

Tel.: ++ 40788 774477; ++40723 765543

Fax: ++ 40269 233725

e-mail: office@phihomeia.ro

www.psihomeia.ro

Editură acreditată de către Consiliul Național al Cercetării Științifice din Învățământul Superior
Cod CNCIS: 76

ISBN 978-973-1753-20-1

Copyright © 2007 by PSIHOMEDIA

Responsabilitatea pentru conținutul articolelor revine în exclusivitate autorilor.

Sibiu - 2007

Printed in Romania by PSIHOMEDIA PUBLISHING HOUSE

First printing,

2007

CERCETAREA PSIHOLOGICĂ MODERNĂ - DIRECȚII ȘI PERSPECTIVE -

Editori:

MARIUS MILCU

*Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu
Catedra de Psihologie*

509/92

RALUCA SASSU

*Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu
Catedra de Psihologie*

și

CIPRIAN RĂULEA

*Universitatea „Spiru Haret”
Facultatea de Psihologie-Pedagogie din Brașov*



438931

B.C.U. IASI

PSIHOMEDIA

SIBIU - 2007

TRACTAREA PSIHOLICĂ MODERNĂ

Dezvoltarea CIP a Bibliotecii Naționale a României

TRACTAREA PSIHOLICĂ MODERNĂ

Tractarea Psihologică Modernă

Ministerul Educației și Cercetării Științifice

ISBN 978-973-171-211-2

1999

EDITURA

EDITURA

EDITURA

EDITURA

EDITURA

EDITURA

EDITURA

EDITURA

EDITURA

EDITURA

EDITURA

EDITURA

EDITURA

EDITURA

EDITURA

EDITURA

EDITURA

EDITURA

EDITURA

EDITURA

EDITURA

EDITURA

EDITURA

EDITURA

EDITURA

EDITURA

EDITURA

EDITURA

EDITURA

EDITURA

EDITURA

EDITURA

EDITURA

EDITURA

EDITURA

EDITURA

17 DEC. 2008

CUPRINS

În loc de <i>PREFAȚĂ</i> (dr. Marius MILCU)	1
---	---

PSIHOLOGIE COGNITIVĂ

Alin Gilbert SUMEDREA

Qualitative aspects involved in the dynamic of the tensional states. Conditions of passing from the diffuse tensional state to the clear tensional state.....	3
---	---

PSIHOLOGIE APLICATĂ ÎN DOMENIUL APĂRĂRII, ORDINII PUBLICE ȘI SIGURANTEI NAȚIONALE

dr. Constantin-Edmond CRACSNER & drd. Darius TURC

Evaluarea psihologică în vederea obținerii permisului de armă - aspecte metodologice	7
--	---

Alina DECSEI-RADU

Violatorul între mister și revelaie.....	18
--	----

Gianina ALEXA, Ana Daniela POPA, Flavia LUPȘAN

Studiu clinico-psihologic al agresivității distructive – infractorul minor.....	23
---	----

dr. Viorel MIHĂILĂ

Managementul percepției	31
-------------------------------	----

Ileana AXINTE, Cornelia DUDEANU, Alina PETCU, Mihaela PETRE & Mirela PREDA

Rezultatele auditului psiho-organizațional realizat într-o unitate penitenciară.....	40
--	----

Chester general de poliție, profesor univ. dr. Anghel ANDREESCU & Lt.col.dr. Nicolae RADU,

Avizarea psihologică periodică a luptătorilor destinați misiunilor speciale.....	45
--	----

PSIHOLOGIE SOCIALĂ

dr. Marius MILCU

Managementul conflictelor interpersonale	51
--	----

Ciprian RĂULEA

Strategii comportamentale și comunicaționale în rezolvarea conflictelor interpersonale	55
--	----

Manuela RUSU

Despre i-relevanța spațiului social.....	61
--	----

Alina-Maria PARASCHIVA

Ritualuri de comunicare în cuplul conjugal.....	65
---	----

PSIHOLOGIA MUNCII ȘI ORGANIZATIONALĂ**Adrian Tudor BRATE**

O abordare multinivelară a managementului stresului în muncă: strategii de intervenție și prevenție 72

dr. Marius MILCU

O terapie socială bazată pe exploatarea valențelor constructive ale conflictului 80

Mihaela DRĂGHICI & Ionica VAN

Imaginea psihologului firmei 83

Annemari MOISE

Implicații practice ale cunoașterii reacției la stres în mediul organizațional militar 86

Daniela BOȚONE

Munca emoțională, expansiunea ei în organizațiile moderne 93

Andrea Diana BUDEAN

Abordări ale studiului culturii organizaționale 106

Roxana CAPOTESCU

Aspecte metodologice în investigarea stresului ocupațional. Tehnici și metode de diagnoză 113

PSIHOLOGIE CLINICĂ**George Florian MACARIE**

Influența evenimentelor traumatiche în dezvoltarea ulterioară a persoanelor persecutate politic: adaptare și schimbare. 121

Răzvan PLETERIU

Psihoterapia psihanalitică a pacienților borderline 129

Oana ȘOROAGĂ

Individuația. Simboluri la început de drum. 133

Ana Voichița TEBEANU

Analiza temelor prezente în discursul și producțiile textuale ale unei persoane cu schizofrenie 142

Elena Mihaela COJOCARU & Iuliana OPREA

Rolul suportului familial în creșterea complianței terapeutice a persoanelor toxicodependente 155

Cristina COVACI – TRANDAFIR

Tehnici psihoterapeutice utilizate în dezvoltarea copilului cu deficiențe de vedere 157

Dorina LOGIN

Direcții de cercetare în psihologia preventivă 172

PSIHOLOGIE EDUCATIONALĂ**Aurel Ion CLINCIU**

Sens existențial, specializare cerebrală și mecanisme defensive la cadrele didactice..... 180

Diana CSORBA

Fundamente psihologice ale designului pedagogic 189

Rodica INCZE & Laura Elena NASTASA

Profilul psihologic – primul pas în alegerea rutei școlare și profesionale pentru elevii claselor a VIII-a 197

Laura Elena NASTASA & Ioana Lavinia POHRIBEANU

Inteligența emoțională și statusul sociometric la adolescent 200

Viorel ROBU

Utilitatea *bateriei factoriale PMA* în predicția performanțelor școlare ale elevilor aflați în pragul absolvirii ciclului gimnazial 214

Cecilia SAS & Denisa BOROȘ

Satisfacții și insatisfacții în activitatea didactică a educatoarelor..... 227

Corina Mihaela ZAHARIA

Câteva aspecte privind particularitățile sistemului de învățământ 234

Ioana-Cristina MUSCALU BRĂTESCU

The influence of Teachers' Personality upon Pupils' Personality 238

PSIHOPEDAGOGIE SPECIALĂ**Iolanda TOBOLCEA, Adina KARNER-HUȚULEAC, Camelia PUZDRIAC & Daniela ZAHARIA**

TERAPERS – sistem informatic pentru terapia logopedică personalizată a tulburărilor de pronunție..... 249

Carmen Marilena ȘERBĂNESCU & Raluca Antonela DIN

Strategii educaționale utilizate în vederea adaptării și integrării școlare a elevilor cu infirmitate motorie cerebrală (I.M.C.) 259

IN MEMORIAM

70 de ani de la nașterea prof. univ. dr. MIELU ZLATE	269
--	-----

WORKSHOPS**Prof. univ.dr. Ion DAFINOIU**

Evaluare psihologică și psihoterapie: resurse, limite, controverse	271
--	-----

Lect. univ. dr. Raluca SASSU

Gândirea și scrierea critică	271
------------------------------------	-----

Radu VULCU

Psihodrama – un model interactiv și intersubiectiv al schimbării individuale	272
--	-----

Conf. univ dr. Aurel STAN & Conf. univ.dr. Ștefan BONCU

Analiza factorială în cercetarea psihologică.....	273
---	-----

Drd. M.A. psih. princ. Adrian BRATE & Drd. M.A. psih. Daniela BOȚONE

Managementul stresului și emoțiilor în organizații.....	273
---	-----

dr. Florin Alin SAVA

Utilizarea testelor în evaluarea psihologică. O abordare psihometrică.....	274
--	-----

Romeo Zeno CREȚU

Alternative în abordarea psihometrică și comportamentală a personalității: promisiuni, realizări, speranțe.....	274
--	-----

LISTA AUTORILOR

Gianina ALEXA

Inspectoratul de Poliție al Județului Arad
Arad, România

prof. univ. dr. Anghel ANDREESCU

Chestor general de poliție, Secretar de stat - Ministerul Administrației și Internelor
București, România

Ileana AXINTE

Administrația Națională a Penitenciarelor
București, România

conf. univ. dr. Ștefan BONCU

Universitatea A.I.Cuza, Iași
Iași, România

Denisa BOROS

Universitatea din Oradea
Oradea, România

Daniela BOȚONE

Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu,
Sibiu, România

Adrian Tudor BRATE

Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu
Sibiu, România

Andrea Diana BUDEAN

Universitatea Babeș-Bolyai
Cluj Napoca, România

Roxana CAPOTESCU

Universitatea Babeș-Bolyai
Cluj-Napoca, România

Aurel Ion CLINCIU

Universitatea „Transilvania” din Brașov
Brașov, România

Elena Mihaela COJOCARU

psiholog clinician, C.E.T.T.T. „Sf. Stelian”
București, România

Cristina COVACI – TRANDAFIR

ALED – Asociația pentru Alternative Educaționale
București, România

dr. Constantin-Edmond CRACSNER

Ministerul Apărării
București, România

Romeo Zeno CREȚU

Universitatea din București
București, România

Diana CSORBA

Universitatea din București, Departamentul pentru Pedagogia Învățământului Primar și
Preșcolar
București, România

prof. univ. dr. Ion DAFINOIU

Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”
Iași, România

Alina DECSEI-RADU

Universitatea din Oradea
Oradea, România

Raluca Antonela DIN

Școala Specială nr. 7
București, România

Mihaela DRĂGHICI

S.C. Electrica Galați
Galați, România

Cornelia DUDEANU

Administrația Națională a Penitenciarelor
București, România

Rodica INCZE

Cabinetul Interșcolar de Asistență Psihopedagogică,
Brașov, România

Ionica IVAN

S.C. Electrica Galați
Galați, România

Adina KARNER-HUȚULEAC

Universitatea „Al.I. Cuza”, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Iași, România

Dorina LOGIN

Centrul de Sănătate Mintală
Deva, România

Flavia LUPȘAN

Inspectoratul de Poliție al Județului Arad
Arad, România

George Florian MACARIE

Universitatea „Al.I. Cuza”
Iași, România

dr. Viorel MIHĂILĂ

Universitatea București
București, România

dr. Marius MILCU

Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu
Sibiu, România

Annemari MOISE

Universitatea București
București, România

Ioana-Cristina MUSCALU BRATESCU

CRAEMB, Liceul de Arte Plastice „N. Tonitza”
București, România

Laura Elena NASTASA

Universitatea Transilvania, Facultatea de Psihologie și Științele Educației
Brașov, România

Iuliana OPREA

psiholog clinician, Institutul de Boli Infecțioase „Matei Balș”
București, România

Alina-Maria PARASCHIVA

Universitatea „Valahia”
Târgoviște, România

Alina PETCU

Administrația Națională a Penitenciarelor
București, România

Mihaela PETRE

Administrația Națională a Penitenciarelor
București, România

Răzvan PLETERIU

Spitalul de Psihiatrie Sibiu
Sibiu, România

Ioana Lavinia POHRIBEANU

Penitenciarul cu Regim de Maximă Siguranță
Codlea, România

Ana Daniela POPA

Inspectoratul de Poliție al Județului Arad
Arad, România

Mirela PREDA

Administrația Națională a Penitenciarelor
București, România

Camelia PUZDRIAC

Universitatea „Al.I. Cuza”, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Iași, România

lt. col. dr. Nicolae RADU

Șeful Centrului Expertiză și Asistență Psihologică, Serviciul de Protecție și Pază
București, România

Ciprian RĂULEA

Universitatea „Spiru Haret”, Facultatea de Psihologie-Pedagogie din Brașov
Brașov, România

Viorel ROBU

Universitatea „Petre Andrei”, Facultatea de Psihologie, Asistență Socială, Sociologie
Iași, România

Manuela RUSU

Regia Autonomă de Transport
Timișoara, România

Cecilia SAS

Universitatea din Oradea
Oradea, România

lect. univ. dr. Raluca SASSU

Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu,
Sibiu, România

dr. Florin Alin SAVA

Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca
PsihoProiect SRL Timișoara

conf. univ dr. Aurel STAN

Universitatea A.I.Cuza, Iași
Iași, România

Alin Gilbert SUMEDREA

Universitatea „Lucian Blaga”

Sibiu, România

Carmen Marilena ȘERBĂNESCU

Școala Specială nr. 7

București, România

Oana ȘOROAGĂ

Asociația Persoanelor cu Handicap Neuro-Locomotor din Sibiu

Sibiu, România

Ana Voichița TEBEANU

Universitatea Politehnică din București

București, România

Iolanda TOBOLCEA

Universitatea „Al.I. Cuza”, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației

Iași, România

Darius TURC

Ministerul Internelor și Reformei Administrative

București, România

Radu VULCU

Spitalul de Psihiatrie „Dr. Gheorghe Preda”

Sibiu, România

Corina Mihaela ZAHARIA

Comisar șef de poliție psiholog - Centrul de Studii Postuniversitare al MIRA

București, România

Daniela ZAHARIA

Universitatea „Al.I. Cuza”, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației

Iași, România

În loc de *PREFAȚĂ*

Începută de la ideea unui profesor și entuziasmul studenților¹, aventura noastră a durat opt luni, dovedindu-se a fi o veritabilă provocare pentru toți cei implicați. Contribuțiile celor două părți s-au împletit și s-au armonizat reciproc, de-a lungul întregii perioade. Idei valoroase au venit din partea tuturor, la fel și erori (inerente unei manifestări de o asemenea anvergură). În acțiuni de execuție mărunte, dar foarte numeroase, s-au implicat ambele părți. Timpul disponibil, ca și resursele fizice, psihologice, ne-au fost afectate în aceeași măsură tuturor. De aceleași greutateți ne-am lovit cu toții. Și, atunci când s-a întâmplat acest lucru, cu toții ne-am mobilizat și doar împreună am reușit să depășim momentul respectiv.

Poate că, mai mult decât orice altceva, a fost vorba despre o luptă îndelungată cu noi înșine. Am căpătat astfel siguranță, încredere în forțele proprii, ca și o experiență incontestabilă. Acum putem spune, cu oarecare detașare și satisfacție: „*Da, suntem capabili să organizăm asemenea manifestări*”. Și acesta este, indiscutabil, marele beneficiu al acțiunii noastre: am reușit să demonstrăm studenților noștri (viitori psihologi și colegi) importanța colaborării deschise și sincere, în condițiile aprecierii și valorificării contribuției fiecăruia; am reușit să formăm caractere și profile psiho-profesionale, am modelat și am scos la iveală abilități pe care cei mai mulți dintre noi nu și le cunoșteau decât, poate, într-o măsură infimă.

Privind acum în urmă, este evident faptul că – dincolo de greutatețile întâmpinate – ne-am simțit onorați să organizăm această manifestare. Și, cu siguranță, cu asemenea studenți, se poate afirma că psihologia românească are un viitor asigurat.

Dr. Marius Milcu

¹ Este vorba despre membrii Asociației Studenților în Psihologie Sibiu, mult prea numeroși pentru a putea fi amintiți aici.

QUALITATIVE ASPECTS INVOLVED IN THE DYNAMIC OF THE TENSIONAL STATES. CONDITIONS OF PASSING FROM THE DIFFUSE TENSIONAL STATE TO THE CLEAR TENSIONAL STATE

Alin Gilbert SUMEDREA

Universitatea „Lucian Blaga”

Sibiu, România

alin.sumedrea@gmail.com

ABSTRACT: The tensional states modulate the dynamic behaviour. As long as they don't put in danger the person's system, they are perceived as diffuse states. The purpose of the paper is to present a mathematical point of view connected to the possibility of describing the process of passing from the diffuse tensional state to the clear tensional state. In the mathematical formalism, the tensional state is represented by a sphere of a certain radius. The radius shows the scope of the tensional state. Practically, the intention is to find the mathematical conditions through which more jointed spheres divide themselves into simple spheres. The theme of the study is the first phase of a more elaborated research of depression.

The clear tensional state has a potential of screening the other tensional states, polarising them (negativ or positiv) and amplifying the sthenic or asthenic state. The obtained results are important because they allow simulating of the process of focusing of attention, profound involved in depression.

Key Words: dynamic, diffuse, tensional state, screening, habituation

1. INTRODUCTION

1.1 THE THEORETICAL FRAME

The behaviour's dynamic is synthetizing the superposition of tensional states which are submissive of the acting-extinction cycle with the possibility of inserting the preserving states. The entropic – antientropic integrations at the tensional level are finding themselves a serious grounding in the psychoanalytic theory, in the theory of systems and the mathematical theory of signals. This is the conceptual background of the scientific paper.

1.2 THE OBJECTIVE OF THE PAPER

The psychoanalytic theory is proving itself unsufficiency in explaining of the mechanisms which activate psychic instances in the plan of opened and closed information circularity. The closed information circularity is dominated of the self – satisfaction states. The opened and closed information circularity is completing the theoretic frame which is necessary in explaining the mechanisms of the altered or unaltered psychic statuses. There is the temptation to associate the altered psychic statuses with perpetuation of the lack of poise states.

Is there equilibrium at the psychic level (Sumedrea A.G. 2004, 2005, 2006)? The psychical dynamic signals the presence of the equilibrium on the background of existence the antagonistic states of equally intensities. At this level we can talk about a proportionality of psychical instances dominated by the potentiality and the present (modulating). Paradoxically, at the level of the subconscious and conscious we can't talk of the materializing of the activity marked by the existing of some products but,

rather than otherwise, by processing of the signals proceeded from unconscious concerning to the appearance or existing the pulsing. The intensity of the signals modulates the states of the three psychical instances. Actually, we can materialize the psychical activity at the level of subconscious and conscious by instincts, diffuse acting or conscious behaviour which are conditioned by the intensity of the signals generated by unconscious. Theoretically, the advantage of this approaching consist in the assessment of the signals which are susceptible to be shaped mathematically.

What psychical mechanisms determine the diffusivity and the clarity behaviour? The tensional states which do not affect the integrity of the psychical system are perceived as diffuse states. When a tensional state touches the critical threshold, that state is stopping to be perceived as diffuse state, particularising itself from the other diffuse states.

The purpose of this paper is to identify the mechanism of passing from the state of the tensional diffusivity to the state of the tensional clarity, parallel with the analysing of the ratios between conscious, subconscious and unconscious. In the support of the paper's approach is promoted a protocol of representing of tensional states.

The new possibility of approaching of the tensional states with the participation of the psychical instances put the present paper in the fundamental researches' area with many openings in the assesment of the morbid states and other affective disorders.

2. RESEARH METHODOLOGY

The tensional states are particularising themselves by the elements connected to the source

and the intensity. Their origin is customed by pulsing, capable to give out signals of different intensities processed in subconscious and conscious. It is convenient for us to associate theoretically the tensional state with the human need, as long as both concepts praise lack of poise states. The acting – extinction cycle requires the representation of each tensional state by a couple of markers. In the theoretic approach it is starting from the hypothesis of existing the eight levels of human needs (Maslow's Theory) for each psychical instances, levels which praise the source of tensional acting. Each of the eight levels consists of eight under levels which reflect the sources of the tensional extinction. The result of this construction is a cube. In the structure of the cube we can identify a number of $64 \times 64 \times 64$ tensional states. The tensional states which don't give out signals don't exist. They are represented by points and those which give out signals of some intensities are representing by spheres of radiuses which are equally with signals' intensities. The diffuse tensional states can be represented by intersections of spheres, putting the problem of couplings. In coupling enter the tensional states which have the same source of acting and the same possibility of extinction, of course with the condition that they don't affect the integrity of the psychical system. The uncoupling of the tensional states achieves on the background of amplifying the pulsing signals in a manner capable to attract the fast reaction of the system to eliminate the tensions.

The representing of the tensional states by spheres rises the problem of the assesment of the ratios conscious / unconscious, unconscious / subconscious and unconscious / subconscious on the background of changing the diffuse tensional states in clear tensional states. The permanent dynamic of the tensional states is maintained by the operators of signals' modulling which generate instincts, diffuse acting or directioned behaviour towards the restoration of the fundamental tensional state. The blocking of these operators is closely connected to the appearance of favourable conditions of self – satisfaction with effects in preserving the activity results of the three instances. The tensional states praised on the three axes (by points or spheres) or on the three plans reflect the conditions of the communication's blocking between instances.

The study which we are going to present is particularized on the case of two tensional states which have different intensities. Graphically, in the tridimensional system of axes (unconscious, subconscious and conscious), the diffuse tensional state is represented by an intersection of spheres. The dynamic of the diffuse tensional states praises the following possible cases:

- the ruling tensional state is amplifying in such a manner that tends to increase the diffusivity to a maximum level. The status of the diffuse tensional state is preserving as long as the ruling tensional state doesn't affect the correct reshaping of the psychical instances. In the measure in which the reshaping

processes are not affected, the attention is breaking as effect of the individualizing of tensional states;

- the tensional state of the smaller intensity tends to equilibrate the ruling tensional state. This situation describes a process of diminishing of the tensional diffusivity up to a minimum level. Any dynamic which has the potential to amplify one or another of the tensional state towards the highly level tends to break the diffusivity.

Both mentioned sequences praises interesting situations, connected to the ratios of psychical instances on the background of the unfurling of favourable conditions which break or don't break the attention. The first case puts in evidence a process of equalizing the participation of the psychical instances. The second case describes a process of geometrical preserving of the diffusivity space represented by the spheres' intersection.

There is a univocal correspondence between the coupling legalities of the results of the psychical instances' activity and the dynamic of the ratios between the psychical instances. The correspondence is achieving on the background of preserving the neuropsychic acting which is distributed on the active couplings.

$$Arg = \sum_{\alpha}^{\beta\gamma} \eta_{\beta\gamma}^{\alpha} + \sum_{\beta}^{\alpha\gamma} \tau_{\alpha\gamma}^{\beta} + \sum_{\gamma}^{\alpha\beta} \eta_{\alpha\beta}^{\gamma} + \sum_{\alpha}^{\beta\gamma} \tau_{\beta\gamma}^{\alpha} + \sum_{\beta}^{\alpha\gamma} \eta_{\alpha\gamma}^{\beta} + \sum_{\gamma}^{\alpha\beta} \tau_{\alpha\beta}^{\gamma}$$

where ξ , η and τ are the activations corresponding to the conscious, unconscious and subconscious, and α , β and γ are the levels of activation, respectively of tensional extinction. The terms of the couplings allow the identification of the psychical products, taking into consideration the circulation of communication between instances, the invariant of the couplings' activation and of the self-satisfaction effects. From the psychological point of view, the formalized analyze of the couplings presents a large interest because it allows the identification of the transformation processes of the psychical products into other psychical products. This aspect will be paid attention to from the point of view of the research, completing the ways identified with an explanation guide for the associated mechanisms.

The cybernetic scheme of intra-psychical communication praises a results' circularity of the three instances. In this context, we must consider the quality of product attributed only to the pulsing which is generated by unconscious. The instinct, diffuse acting and directed behaviour are generated by subconscious and conscious and depends on the intensity of the signals transmitted by pulsing.

2.1 OPENINGS OF THE METHODOLOGICAL APPROACH

The mentioned aspects are important because they allow the assessment of habituation. The types of coupling which are showing up permanently amplify the effects of habituation and outline the fundamental psychical states. Parallel with habituation, the strategy of the psychic system to resort to reshaping defines a new formula of the psychic equilibrium. The essence

of habituation consists in detaching the types of coupling which show up with the largest probability. The habituation can be assessed following the dynamic of the wave function

$$D_{pst} = c_1 \left| \xi^{\alpha\beta} \eta_{\beta\gamma} \tau_{\alpha}^{\gamma} \right\rangle + c_2 \left| \eta_{\beta\gamma} \tau^{\gamma\beta} \right\rangle + c_3 \left| \xi^{\alpha\beta} \tau_{\beta\alpha} \right\rangle + c_4 \left| \xi^{\alpha\beta} \eta_{\beta\alpha} \right\rangle + c_5 \frac{\left| \xi^{\alpha\beta} \right\rangle + c_6 \left| \eta_{\beta\gamma} \right\rangle + c_7 \left| \tau_{\alpha}^{\gamma} \right\rangle}{\text{subconscious (or conscious)}} = 1$$

where c_i are constants.

3. MATHEMATICAL PROCESSINGS

Changing the diffuse tensional states in clear tensional states from the moment of maximum diffusivity to the moment of minimum diffusivity is unfurling on the background of the geometrical preserving the intersection between two spheres. Definitely it is about the preserving an ellipsoid and the interest is focussed on the translating of the condition of preserving in the plan of the psychoanalytic theory. Mathematically this problem can be solved appealing to the theory of invariants and equivalence.

Starting from the ellipsoid's equation (which reflects the diffusivity resulted by the intersection of two tensional states)

$$\frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} + \frac{z^2}{c^2} - 1 = 0$$

where x , y and z are the axes of the conscious, subconscious and unconscious, by differentiation we get to the following Pfaff forms:

$$\begin{cases} ds^1 = dx \\ ds^2 = dy \\ ds^3 = dz + \lambda \frac{x}{z} dx + \mu \frac{y}{z} dy \end{cases}$$

$$\text{where } \lambda = \left(\frac{c}{a} \right)^2; \mu = \left(\frac{c}{b} \right)^2.$$

The forms ds^i are defined, making abstraction of a change of form:

$$\begin{cases} d\bar{s}^1 = \alpha ds^1 \\ d\bar{s}^2 = \beta ds^2 \\ d\bar{s}^3 = \gamma ds^3 \end{cases} \quad (1)$$

Laborious calculus led to the following relative invariants of the group (1)

$$\begin{cases} I_1 = 0 \\ I_2 = -\frac{2\lambda x}{z^3} \\ I_3 = 0 \\ I_4 = 0 \\ I_5 = 0 \\ I_6 = -\frac{2\mu y}{z^3} \end{cases}$$

Supposing that I_2 and I_6 are not null, it results the following absolute invariant of the group (1), translated in the terms of the psychoanalytic theory

$$\frac{\text{unconscious}}{\text{subconscious (or conscious)}} = 1$$

$\text{unconscious}'$
 $\text{subconscious (or conscious)}'$

When the ruling tensional state is amplifying, the diffusivity is increasing to a maximum level given by the other tensional state. In this case the ellipsoid is changing to a sphere.

4. THE OBTAINED RESULTS AND THEIR INTERPRETATION

Each instance mentioned in the above equation synthesizes the size of the acting area affected by the diffusivity. The result is interesting because it shows that in the conditions of equilibrating the tensional states, the ratios of participation of the psychic instances maintain constant!

In the other situation when the ruling tensional state is amplifying, we assist to the tends of equalizing the ratios of participation of the psychic instances in the process of increasing the diffusivity to the maximum level!

REFERENCES

1. Bandura, A. „Self-efficacy and health”, in N.J. Smelser & P.B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Science*. Oxford: Elsevier Science, 2002.
2. Carver, C.S. & M.F. Scheier „A self regulatory perspective on personality” in T. Millon & M.J. Lerner (Eds.), *Comprehensive handbook of psychology*, volume 5. New-York: Wiley, 2002.
3. Carver, C.S. & M.F. Scheier „On the structure of behavioral self-regulation”, in M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of the self-regulation research* (pp.41-84). San Diego: Academic Press, 2003.
4. Barrett, L.F., P.M. Niedenthal, et al. „Emotion and consciousness”, New - York, Guilford Press, 2005.
5. Forgas, J.P., K.D. Williams, et al. „Social motivation conscious and unconscious processes”. Cambridge, Cambridge University Press, 2005.
6. Goodale, M.A., A. D. Milner „Sight unseen: an exploration of conscious and unconscious vision”, Oxford, Oxford University Press, 2005.
7. Green, A. „Key ideas for a contemporary psychoanalysis: misrecognition and recognition of the unconscious”, London, New-York, Routledge, 2005.
8. Hassin, R.R., J.S. Uleman, et al. „The new unconscious”, Oxford, New-York, Oxford University Press, 2005.
9. Treisman, A. „Consciousness and perceptual binding”, in Axel Cleeremans (Ed.) *The Unity of*

Consciousness: Binding, Integration and Dissociation, Oxford University Press, 2001.

10. Mc. Clelland D.G. „Failures to learn and their remediation: A Hebbian account”, in D.G. Mc.Clelland & R.S. Siegler (Eds.), *Mechanisms of Cognitive Development: Behavioral and Neural Perspectives*, 97-121. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2001.

11. Sumedrea, A. G. „Qualitative considerations in the dynamic of the trinomial conscious – unconscious – subconscious (translator)”, *Economic Computation*

and Economic Cybernetics Studies and Research, no. 4/2004.

12. Sumedrea, A. G. „Evaluari cantitativ – calitative ale persoanei privind starile de conflict. Tratatari psiho-cibernetice ale starilor tensionale”, *Studii si Cercetari de Calcul Economic si Cibernetica Economica*, nr. 2/2005.

13. Sumedrea, A. G. „Modele si Structuri Matematice in Cercetarea Dinamicii Psihice”, Editura Universitatii Lucian Blaga din Sibiu, 2006.

EVALUAREA PSIHOLOGICĂ ÎN VEDEREA OBTÎNERII PERMISULUI DE ARMĂ - aspecte metodologice -

dr. Constantin-Edmond CRACSNER

Ministerul Apărării
București, România
edypsy@yahoo.com

drd. Darius TURC

Ministerul Internelor și Reformei Administrative
București, România
dariusturc@yahoo.com

REZUMAT: Piața muncii din România cunoaște un accentuat proces de multiplicare și diversificare specific profesiilor care presupun utilizarea armamentului și muniției de către personalul angajat. Totodată, legislația în domeniu stipulează obligativitatea evaluării psihologice a persoanelor care, prin natura profesiei sau ca hobby, solicită obținerea permisului de armă. În acest sens, serviciile psihologice specializate sunt chemate să răspundă competent tot mai frecventelor solicitări din domeniu. De aceea, devine imperios necesară elaborarea unei direcții de conduită metodologică adecvată evaluării psihologice a resursei umane în funcție de cerințele și specificațiile prevăzute pentru purtătorul de armament și muniție.

Cuvinte-cheie: fișa postului, specificații de personal, evaluare psihologică, metodologie, baterie de examinare.

I. INTRODUCERE

Teoriile moderne cu privire la managementul organizației și resurselor umane apreciază că evaluarea și selecționarea personalului reprezintă un complex problematic major în maximizarea eficienței activităților. Literatura de specialitate din străinătate (Furnham, 1997, Muchinsky, 2000, Cole, 2000, Spector, 2003, Cook, 2004), dar și din țara noastră (Chirică, 1996, Tabachiu & Moraru, 1997, Sîntion, 2000, Pitariu, 2000, Iosif, 2001, Constantin & Stoica-Constantin, 2002, Bogathy, 2003, Vlăsceanu, 2003, Zlate, 2004, Constantin, 2004, Pânișoară & Pinișoară, 2005) evidențiază rolul și importanța evaluării și selecționării resursei umane pentru existența și funcționarea unei organizații.

Din sfera cuprinzătoare a managementului resurselor umane vom aborda, în studiul nostru, doar problematica evaluării psihologice. Totuși, având în vedere că evaluarea nu este o activitate în sine, ci oferă informațiile necesare pentru luarea unei decizii adecvate în scopul selecției de personal vom defini cele două concepte. Precizăm că, evaluarea reprezintă acțiunea de a determina, de a estima, de a cântări, de a stabili prețul, valoarea, numărul, cantitatea pentru ceva, iar selecționarea este acțiunea de a alege, de a tria acel ceva după un anumit criteriu (DEX, p. 310 și 848). Ca urmare, din perspectiva psihologiei aplicate, cele două concepte și tipuri de activități sunt considerate complementare și fundamentale în managementul organizației și resurselor umane.

În prezentul studiu, abordarea problematicii evaluării psihologice se va face în raport direct cu un

segment bine delimitat al resursei umane, acela reprezentat de persoanele care solicită *permisul de armă*. Fie că scopul evaluării este de ordin organizațional sau personal, în ultimă instanță, decizia trebuie să vizeze complexitatea personalității umane, care se relativizează față de un profil psihologic al posesorului și utilizatorului de armament și muniție.

Totodată, precizăm și anticipăm că evaluarea psihologică pentru obținerea permisului de armă are o dublă fundamentare, juridică și metodologică. Din perspectiva premiselor oferite de această dualitate epistemică, vom încerca să proiectăm câteva repere teoretico-metodologice și practic-acționale, pentru a jalona activitatea psihologului atestat în specializarea „psihologie aplicată în domeniul securității naționale”, prin care se conferă acestuia competențele necesare evaluării psihologice a candidaților la obținerea permisului de armă.

II. ASPECTE PRIVIND REGIMUL JURIDIC AL ARMELOR ȘI MUNIȚIILOR

Evaluarea psihologică pentru obținerea permisului de armă trebuie coroborată atât cu specificațiile de personal, cât și cu legislația în domeniu. Regimul juridic al armelor și munițiilor evidențiază cu pregnanță faptul că persoana care solicită și deține permis de armă trebuie să îndeplinească anumite cerințe.

A) Reglementări juridice

Noile reglementări legale privind regimul armelor și munițiilor au fost adoptate în contextul armonizării

cadrelor legislative naționale cu prevederile internaționale în acest domeniu

Implementarea acquis-ului comunitar pe această linie are ca obiectiv central aplicarea adecvată a prevederilor *Directivei nr. 477/1991 a Consiliului Comunității Europene, cu privire la controlul achiziționării și deținerii de arme*.

Regimul juridic al armelor și munițiilor în România este reglementat de *Legea nr. 295/2004 privind regimul armelor și al munițiilor* (publicată în Monitorul Oficial al României nr. 583 din 30 iunie 2004) și de *H.G. nr. 130/2005 pentru aprobarea Normelor metodologice de aplicare a Legii nr. 295/2004* (publicată în Monitorul Oficial al României nr. 241 din 23 martie 2005), cu modificările și completările ulterioare.

În acest domeniu se impune a fi evidențiată introducerea unor instituții, de noutate absolută pentru țara noastră:

- înființarea Registrului Național al Armelor, instituție aflată în subordinea Inspectoratului General al Poliției Române, având drept principală atribuțiune gestionarea evidențelor armelor, a deținătorilor de arme, precum și a operațiunilor cu arme și muniții;
- înființarea Autorității Naționale pentru Omologarea Armelor și Munițiilor, organ de specialitate al administrației publice centrale, în subordinea Guvernului.

Enumerăm, în cele ce urmează, câteva dintre noile reglementări în domeniu:

- adoptarea unei noi clasificări a armelor, strict armonizată cu acquis-ul comunitar (conform anexei la *Legea nr. 295/2004*);
- reglementarea distinctă a regimului deținerii și respectiv portului și folosirii armelor;
- reglementarea distinctă a regimului deținerii, portului și folosirii armelor în funcție de clasificarea acestora în arme letale sau neletale, precum și în funcție de destinația lor legală;
- emiterea documentelor: „cartea de identitate a armei”, „certificatul de deținător” (pentru armele neletale) și „pașaportul european pentru arme de foc”.

B) Noțiuni elementare privind obiectul activității posesorului de armă

În procesul de evaluare pentru permis de armă, psihologul trebuie să cunoască și să definească corect scopul evaluării, față de care își stabilește strategia de examinare și de luare a deciziei. În acest context, cunoașterea principalelor noțiuni privitoare la categoriile de arme și muniții sunt absolut necesare.

Apreciem că prezentarea definițiilor unor concepte este utilă pentru orice psiholog care evaluează persoanele care solicită permisul de armă:

- *Armă* - orice dispozitiv a cărui funcționare determină aruncarea unuia sau mai multor proiectile, substanțe explozive, aprinse sau luminoase, amestecuri incendiare ori împrăștierea de gaze nocive, iritante sau de neutralizare, în măsura în care se regăsește în una dintre categoriile prevăzute în anexa la *Legea nr. 295/2004*;
- *Armă de foc* - arma al cărei principiu de funcționare are la bază forța de expansiune dirijată a gazelor provenite din detonarea unei capse ori prin arderea unei încărcături; sunt asimilate armelor de foc și ansamblurile, subansamblurile și dispozitivele care se pot constitui și pot funcționa ca arme de foc;
- *Muniție* - ansamblu format din proiectil și, după caz, încărcătura de azvârlire, capsă de aprindere, precum și celelalte elemente de asamblare care îi asigură funcționarea și realizarea scopului urmărit;
- *Operațiuni cu arme și muniții* - producerea, confectionarea, modificarea, prelucrarea, repararea, experimentarea, vânzarea, cumpărarea, închirierea, schimbul, donația, importul, exportul, transportul, tranzitul, transferul, transbordarea, depozitarea, casarea și distrugerea armelor de foc și munițiilor;
- *Permis de armă* - documentul emis, în condițiile legii, de autoritatea competentă, prin care o persoană fizică dovedește dreptul de a deține și, după caz, de a purta și folosi arme letale ale căror tip, marcă, serie și calibru sunt înscrise în acest document, precum și muniția aferentă.

C) Categoriile de arme și muniții

Modul de clasificare a diferitelor categorii de arme și muniții, precum și a persoanelor care au acces la acestea implică, într-un anume fel, competențele și responsabilitățile psihologilor care sunt abilitați să desfășoare activități de evaluare în acest domeniu.

Clasificarea pe categorii a armelor și munițiilor este următoarea:

- ☞ *Arme și muniții interzise* - arme și muniții a căror procurare, deținere, port și folosire sunt interzise persoanelor fizice și juridice, cu excepția instituțiilor care au competențe în domeniul apărării, ordinii publice și siguranței; *armele militare* pot fi deținute și folosite numai de către structurile specializate, care au competențe în domeniul apărării, ordinii publice și siguranței naționale.
- ☞ *Arme și muniții letale* - arme și muniții prin a căror utilizare se poate cauza moartea ori rănirea gravă a persoanelor; *armele letale* pot fi deținute sau, după caz, purtate și folosite de persoanele fizice, numai în baza *permisului de armă*, iar de către persoanele juridice numai în baza *autorizației eliberate în condițiile Legii 295/2004*.

☞ *Arme și muniții neletale* - arme și muniții destinate pentru un scop utilitar sau pentru agrement, confecționate astfel încât, prin utilizarea lor, să nu se cauzeze moartea persoanelor; sunt asimilate acestei categorii și armele vechi; *armele neletale* pot fi deținute și, după caz, purtate și folosite de persoane fizice sau juridice, cu condiția înregistrării acestora la autoritățile competente.

În conformitate cu art. 3 din *Legea nr. 295/2004 privind regimul armelor și al munițiilor*, Inspectoratul General al Poliției Române este autoritatea competentă în exercitarea controlului privind deținerea, portul și folosirea armelor și munițiilor, precum și cu privire la operațiunile cu arme și muniții. Persoana care a procurat, în condițiile legii, arme letale are obligația ca, în termen de 10 zile de la data procurării, să se prezinte la organul de poliție în a cărui rază de competență se află domiciliul sau, după caz, reședința acestuia, în vederea solicitării acordării *permisului de armă* sau, după caz, pentru înscrierea armei în permisul de armă al cărui titular este deținătorul.

D) Condiții de acordare a autorizației de procurare a armelor letale. Avizul psihologic

Persoanele prevăzute la art. 14 alin. (2)-(5) din *Legea nr. 295/2004* pot primi *autorizația de procurare a armelor letale*, stipulată la art. 15 din aceeași lege, dacă îndeplinesc, cumulativ, următoarele condiții:

- au împlinit vârsta de 18 ani;
- dovedesc necesitatea procurării armelor, în funcție de destinația acestora, prin documente justificative stabilite în normele metodologice de aplicare a prezentei legi;
- nu au fost condamnate, prin hotărâre judecătorească rămasă definitivă, la o pedeapsă privativă de libertate mai mare de 1 an, pentru infracțiuni comise cu intenție;
- nu sunt învinuite sau inculcate în cauze penale pentru fapte săvârșite cu intenție, pentru care legea prevede o pedeapsă al cărei maxim special este mai mare de 1 an;
- sunt apte din punct de vedere psihologic și medical și nu suferă de alte afecțiuni stabilite prin ordin al ministrului sănătății, care ar putea pune în pericol propria viață sau a altora, dacă ar deține sau ar folosi arme și muniții;*
- nu prezintă pericol pentru ordinea publică, siguranța națională, viața și integritatea corporală a persoanelor, conform datelor și informațiilor existente la organele competente;
- au absolvit un curs de instruire teoretică și practică, organizat de o persoană juridică autorizată pentru această activitate, în condițiile prevăzute în normele metodologice de aplicare a prezentei legi;

- nu au săvârșit vreuna dintre contravențiile pentru care legea prevede revocarea dreptului de procurare, deținere sau, după caz, port și folosire a armelor;
- nu au pierdut, anterior, arme letale, din motive imputabile lor, procurate în condițiile prezentei legi.

Cererea de eliberare a autorizației de procurare a armelor se depune de către solicitant la Direcția Generală de Poliție a Municipiului București sau la inspectoratul județean de poliție în a cărui rază teritorială își are domiciliul și se soluționează în termen de 45 de zile de la data primirii acesteia.

Dacă autoritatea competentă cu soluționarea cererii constată că nu sunt îndeplinite condițiile legale, solicitantului i se refuză autorizarea de procurare a armei și i se comunică, în scris, soluția adoptată, precum și motivele care au stat la baza acesteia. Soluția este supusă controlului judecătoresc, potrivit *Legii contenciosului administrativ nr. 29/1990*, cu modificările ulterioare, și poate fi atacată în termen de 15 zile de la data la care a fost adusă la cunoștința solicitantului.

În vederea autorizării procurării armelor letale, cetățeanul român sau străinul cu domiciliul ori cu reședința în România, care dorește să devină titular al *dreptului de deținere* sau, după caz, *de port și folosire*, trebuie să depună la organul de poliție competent, un dosar care trebuie să cuprindă, printre documentele enumerate anterior, *avizul psihologic din care să rezulte că este apt să dețină, să poarte și să folosească arme și muniții letale, eliberat, cu cel mult 12 luni înaintea depunerii cererii, de un psiholog autorizat și atestat, în condițiile legii, pentru efectuarea unor astfel de evaluări.*

Considerăm că prin exemplificarea unor situații prevăzute de lege se poate înțelege mult mai bine responsabilitatea pe care o are psihologul în evaluarea persoanelor care solicită permisul de armă, după cum urmează:

- ✓ *Persoana care este dotată cu armă de serviciu letală* poate face dovada îndeplinirii condițiilor prevăzute la art. 15 alin. (1) lit. e) și g) din lege prin prezentarea unei adeverințe eliberate de angajator sau, în cazul sportivilor și profesorilor de tir ori biatlon, eliberată de clubul din care fac parte, prin care se certifică faptul că solicitantul a fost examinat din punct de vedere medical, psihologic și al cunoștințelor de specialitate și că a fost declarat *apt să poarte și să folosească arme letale.*
- ✓ Persoanele care urmează să solicite autorizarea procurării de arme letale, trebuie să urmeze în prealabil *cursul de instruire teoretică și practică* prevăzut la art. 15 alin. (1) lit. g) din *Legea nr. 295/2004*, respectiv să promoveze examenul de absolvire a acestuia. Persoanele juridice autorizate să organizeze aceste cursuri, pot solicita îndeplinirea unor condiții suplimentare de admitere, referitoare

la starea de sănătate fizică și psihică a persoanei, prin prezentarea unor documente doveditoare în acest sens.

- ✓ *Atestatul de instructor în poligonul de tragere* poate fi dobândit de către persoana care îndeplinește cumulativ o serie de condiții, printre care și aceea de a fi *aptă din punct de vedere psihologic și medical* și de a nu suferi de alte afecțiuni stabilite prin ordin al ministrului sănătății, de natură a pune în pericol propria viață sau a altora, prin folosirea armelor și munițiilor.

E) Vizarea permisului de armă. Evaluarea psihologică periodică

Permisele de armă trebuie vizate o dată la 5 ani de către organul de poliție competent teritorial, în perioada stabilită prin ordin al inspectorului general al Inspectoratului General al Poliției Române.

Titularii permiselor de armă sunt obligați să se prezinte în locurile stabilite de către inspectoratele județene de poliție și de Direcția Generală de Poliție a Municipiului București sau, după caz, de Inspectoratul General al Poliției Române, cu armele înscrise în permise, precum și cu documentele stabilite în normele metodologice de aplicare a Legii nr. 295/2004.

Permisul de armă se vizează de către autoritatea competentă dacă titularul îndeplinește condițiile prevăzute la art. 15 alin. (1) lit. c)-f) și lit. h), iar armele destinate folosirii în condițiile legii au efectuată inspecția tehnică periodică. Rezultă că vizarea permisului de armă include, fără tăgadă, procedura de obținere a *avizului psihologic* periodic. Îndeplinirea condiției referitoare la prezentarea *avizului psihologic* conform art. 15 alin. (1) lit. e) din lege se aplică începând cu ocazia prezentării la prima viză a permisului de armă.

F) Pierderea sau suspendarea dreptului de deținere a armelor. Sustragerea de la evaluarea psihologică periodică

- *Dreptul de deținere a armelor se pierde*, dacă titularul se află în una dintre următoarele situații:
 - a) nu mai îndeplinește condițiile prevăzute la art. 15 alin. (1) lit. b), c), f) și h) din Legea nr. 295/2004;
 - b) *nu se prezintă, fără motive întemeiate, la viza permisului de armă, în interval de 1 an de la împlinirea termenului prevăzut la art. 27 alin. (1);*
 - c) a decedat sau a fost declarat dispărut prin hotărâre judecătorească rămasă definitivă;
 - d) a săvârșit două contravenții prevăzute de Legea nr. 295/2004 sau o contravenție pentru care legea prevede încetarea dreptului de deținere a armelor, precum și dacă a săvârșit o infracțiune la regimul armelor și al munițiilor;
 - e) titularul renunță să mai dețină armele înscrise în permis;
 - f) se constată faptul că titularul a folosit armele

deținute, fără îndeplinirea condițiilor prevăzute la art. 29 alin. (1) și (4);

g) titularul pleacă definitiv din România sau pierde cetățenia română;

h) titularul nu mai are calitatea prevăzută la art. 14 alin. (3)-(5), care a condiționat acordarea dreptului de deținere sau, după caz, de port și folosire a armelor;

i) titularul a pierdut armele sau acestea i-au fost sustrate în împrejurări imputabile acestuia.

- *Dreptul de deținere a armelor se suspendă în următoarele situații:*

a) titularul se află în situația prevăzută la art. 15 alin. (1) lit. d);

b) *titularul nu mai îndeplinește condiția prevăzută la art. 15 alin. (1) lit. e);*

c) titularul a săvârșit una sau mai multe contravenții pentru care legea prevede sancțiunea contravențională complementară a suspendării dreptului de deținere a armelor.

G) Verificarea personalului dotat cu arme și muniții, precum și a stării tehnice a armelor și muniției

Persoanele juridice de drept public, precum și persoanele juridice și unitățile aflate în subordonarea sau coordonarea acestora care, în exercitarea atribuțiilor prevăzute de actele normative de organizare și funcționare, desfășoară activități specifice care necesită dotarea personalului cu arme letale și arme neletale, precum și cu muniția corespunzătoare, au obligația să desfășoare, periodic, la intervale stabilite de către autoritățile competente sau ori de câte ori acestea solicită, următoarele activități:

a) verificarea îndeplinirii de către personalul dotat cu arme și muniție a condiției de *avizare psihologică* prevăzută la art. 15 alin. (1) lit. e) din Legea nr. 295/2004, precum și a cunoașterii instructajului prevăzut la art. 69 alin. (1) lit. e), precum și a modului în care sunt respectate prevederile acestuia;

b) verificarea stării tehnice a armelor și muniției, precum și a condițiilor în care acestea sunt păstrate, prin armurierii autorizați în acest sens.

Autoritățile competente pot solicita să li se comunice rezultatele verificărilor prevăzute la art. 15 alin. (1) sau pot participa, în mod efectiv, la efectuarea acestor verificări, ori de câte ori consideră necesar.

H) Modalități de procurare a armelor și categorii de persoane îndrituite în acest sens

În conformitate cu legea în vigoare, armele pot fi procurate și deținute de categorii de personal sau persoane bine definite, după cum urmează:

- *Armele de apărare și pază* pot fi procurate numai de către următoarele categorii de persoane:

- demnitari, magistrați, diplomați, militari și polițiști;
- persoanele care îndeplinesc o funcție ce

implică exercițiul autorității publice, pe perioada în care au această calitate;

- persoanele incluse în programe de protecție a martorilor, pe perioada în care au această calitate.

- *Armele de vânătoare* pot fi procurate de către vânători și colecționari de arme.
- *Armele de tir* pot fi procurate de către sportivi și antrenorii de tir, precum și de către vânătorii și colecționarii de arme; vânătorii pot procura numai arme de tir din categoria armelor lungi.
- *Armele de colecție letale*, aflate în stare de funcționare, pot fi procurate numai de către colecționarii de arme.

Procurarea armelor se poate realiza prin cumpărare, donație, moștenire, închiriere sau comodă, după caz. Persoanele care dețin arme letale procurate în condițiile prezentei legi le pot înstrăina numai prin intermediul armurierilor din România, autorizați să comercializeze astfel de arme.

D) Un rezumat juridic și normativ

Pentru specialiștii atestați profesional, aspectele de ordin juridic privind regimul armelor și munițiilor oferă următoarele argumente necesare fundamentării metodologiei de evaluare psihologică a persoanelor care solicită sau dețin permisul de armă:

- legalitatea organizării și desfășurării evaluării psihologice inițiale și periodice;
- stabilirea termenului de valabilitate al evaluării psihologice;
- categoriile profesionale sau persoanele care au acces la armament și muniție;
- evaluarea specializată în raport de competențele profesionale atestate.

Având în vedere aspectul profesional eterogen al persoanelor care au acces la armament și muniție, vom încerca să realizăm și să propunem o metodologie generală de evaluare psihologică pentru obținerea permisului de armă, în virtutea căreia să se accepte, ca reper decizional, condițiile și caracteristicile minimale ale profilului psihologic specializat pentru lucrătorul din sistemul național de apărare, ordine publică și siguranță națională.

III. ASPECTE TEORETICE ȘI PRACTICE ALE ELABORĂRII METODOLOGIEI DE EVALUARE PSIHOLOGICĂ

A) Fișa postului și specificațiile de personal

Evaluarea personalului implică, printre altele, realizarea anterioară a unor analize specifice muncii/profesiei și postului de muncă, având scopul, în primul rând, de a descrie integral și multidimensional activitatea profesională și, în al doilea rând, de a surprinde sarcinile individuale la locul de muncă. În esență, studiile de acest tip se finalizează cu elaborarea, pe de o parte, a unor monografii profesionale sau psihoprofesiograme și, pe de altă parte, a unor fișe de

post sau specificații de personal (Minulescu, Stupcaru, 1992, Pitariu, 1983, p.37, Zlate, 2004, p.283)

Pornind de la aceste succinte considerații de ordin teoretic vom prezenta câteva scurte referințe cu privire la fișa postului pentru profesiile care solicită permisul de armă. Așa cum se specifică în Clasificarea Ocupațiilor din România (COR, 2002), printre profesiile care impun utilizarea armamentului se numără cele din grupa majoră 5 (lucrători operativi în servicii, comerț și asimilați), respectiv grupa minoră 516 (personal de pază și ordine publică). Activitatea de bază a personalului de pază și ordine publică constă în asigurarea protecției persoanelor și bunurilor contra riscurilor de incendii și alte riscuri, urmărirea respectării legii și menținerii ordinii, aplicării legii și reglementărilor legale. La grupa de bază 5169 sunt înscrise ca ocupații următoarele componente: agent de pază și ordine (cod 516901), agent gardă corp (cod 516902), agent pază incinte – hoteluri, magazine etc. – (cod 516903) și gardian public (cod 516904). Pentru aceste ocupații, se evidențiază că personalul îndeplinește sarcini care vizează, în principal, patrularea în clădiri și incinte pentru a preveni intrarea ilegală în aceste locuri, furturile, actele de violență și, la nevoie, recurge la forță pentru a preveni asemenea acte și pentru a intimida pe eventualii agresori (COR, 2002, pp. 214-215).

Profilul ocupațional al personalului de pază și ordine face referiri concrete la următoarele aspecte: definiția dată de COR; descrierea ocupației și conținutul muncii; unelte și instrumente de lucru; atribuții și responsabilități; program de lucru; mediu de activitate; situații de risc; cerințe pentru exercitare (medicale, fizice, psihice); aptitudini; deprinderi transferabile; cerințe de educație și pregătire; salarizare, promovare, alte avantaje; dinamica ocupației pe piața muncii, precum și ocupații înrudite, specializări.

Din descrierile profilului ocupațional al personalului de pază și ordine reținem elementele esențiale, generale și comune pentru toate ocupațiile și specializările înrudite, astfel:

- a) uneltele și instrumentele de lucru întrebuintate pot fi: baston de cauciuc, baston cu energie electrostatică, stație de emisie-recepție, cătușe, spray-uri lacrimogene și arme de foc;
- b) programul de lucru, în trei schimburi, de 8 ore/zi sau 12 cu 24/48, inclusiv în timpul sărbătorilor legale;
- c) prin specificul activității, personalul poate fi expus injuriilor, amenințărilor, atacurilor sau accidentelor;
- d) activitatea se desfășoară atât în interiorul clădirilor într-un microclimat de confort organic, cât și în aer liber (posturi fixe, itinerare de patrulare, zone de responsabilitate, însoțire de transport valori, asigurarea securității persoanelor) și, în acest din urmă caz, personalul este expus unui stres permanent, intemperiiilor (ploi, ninsori, viscol etc.) și unor temperaturi variate (foarte cald/foarte frig);

e) aptitudini:

AGENT DE PAZĂ

APTITUDINI	N 1 (f.s.)	N 2 (s.)	N 3 (m.)	N 4 (i.)	N 5 (f.i.)
Aptitudine generală de învățare			✓		
Aptitudini de comunicare				✓	
Aptitudini de calcul		✓			
Percepție spațială		✓			
Percepția formei		✓			
Aptitudini de a lucra cu documente (verificarea rapidă cifre și cuvinte)		✓			
Coordonare ochi-mână				✓	
Dexteritate digitală			✓		
Dexteritate manuală				✓	

GARDIAN PUBLIC/GARDIAN DE ÎNCHISOARE

Aptitudine generală de învățare			✓		
Aptitudini de comunicare			✓		
Aptitudini de calcul		✓			
Percepție spațială		✓			
Percepția formei		✓			
Aptitudini de a lucra cu documente (verificarea rapidă cifre și cuvinte)		✓			
Coordonare ochi-mână		✓			
Dexteritate digitală		✓			
Dexteritate manuală		✓			

* semnificativ pentru această ocupație

f) deprinderile transferabile pot fi: planificarea și organizarea operațiilor și activităților, acordarea și transmiterea de informații, asigurarea de servicii, respectarea instrucțiunilor verbale sau/și scrise, deprinderi de a lucra în grup/echipă;

g) cerințele pentru exercitarea profesiei sunt:

- medicale: integritate anatomofuncțională a membrilor superioare și inferioare, acuitate vizuală normală, acuitate auditivă normală;
- psihice: capacitate de autocontrol, spirit de observație, rezistență la stres, asumarea responsabilităților, tip de personalitate: Î.S.C. – Întreprinzător, Social, Convențional (clasificare Holland);
- fizice: mers pe jos, alergare, folosirea mâinilor, vedere clară la distanță, vorbire, ascultare, cuprinderea în câmpul vizual a unui număr mare de obiecte;

h) cerințele de educație și pregătire profesionale, care prevăd că: absolvenții de liceu cu diplomă de bacalaureat se pot înscrie la concursul de admitere pentru formele de pregătire inițiate de Ministerul Internelor și Reformei Administrative; pot participa și absolvenți ai școlii profesionale; încadrarea se face prin concurs..

Pentru a evalua și selecționa resursa umană care să îndeplinească cerințele și specificațiile de personal

prezentate anterior, se impune cu necesitate elaborarea unei metodologii adecvate de lucru, inclusiv din perspectivă psihologică.

B) Repere ale unei cercetări în domeniu

• Scopul cercetării și ipotezele de lucru

Evaluarea și selecția personalului, din perspectivă psihologică, implică o intensă muncă de concepție și cercetare pentru realizarea unei metodologii specifice, prin care să se stabilească precis scopul, obiectivele, instrumentele utilizate și modul de luare a deciziei.

Scopul cercetării (Cracsner, C.E., Cracsner N.I., 2002), având în vedere cerințele ocupațiilor de mai sus, a fost acela de a realiza o metodologie de evaluare și selecție psihologică a personalului posesor al permisului de armă.

În demersul cercetării s-a pornit de la premisa/axioma că ocupațiile specificate anterior sunt similare, în mare măsură, profesiei de militar angajat pe bază de contract în structuri de apărare, ordine publică și siguranță națională.

În acord cu scopul cercetării, au fost formulate următoarele ipoteze de lucru: a) Ipoteza 1: între persoanele angajate în unele firme publice și/sau private, care prestează servicii ce reclamă dreptul de a utiliza armament și militarii angajați pe bază de contract în structuri de apărare, ordine publică și siguranță națională nu există diferențe semnificative din perspectiva unor dimensiuni specifice ale personalității; b) Ipoteza 2: factorii de personalitate sunt predictorii valizi ai succesului profesional al personalului angajat și anticipăm posibilitatea evidențierii validității lor predictive.

• Metodă

Subiecții. Cercetarea s-a desfășurat pe un lot de 416 subiecți având ocupații care presupun misiuni de protecție, pază, însoțire transporturi de valori în diverse firme și instituții specializate.

Din totalul subiecților, un număr de 407 (97,5 %) au fost de sex masculin, iar 9 (2,5 %) de sex feminin. Registrul de vârstă a fost de la 19 la 59 de ani, iar 85,1 % dintre subiecții evaluați aveau vârsta sub 40 de ani inclusiv, aceasta fiind, în prezent, limita maximă de contract până la care un militar angajat poate fi încadrat în unități aparținând structurilor de apărare, ordine publică și siguranță națională. De asemenea, precizăm că, pentru a fi angajat ca militar pe bază de contract, studiile trebuie să fie minim de nivel liceu cu bacalaureat. Prima constatare se referă la faptul că, în cazul personalului supus evaluării psihologice pentru obținerea permisului de armă, numai 53 % dintre subiecți au studii medii și peste medii, iar un procent de 47 % au studii profesionale și generale. A doua constatare, consecință logică a celei anterioare, este aceea că nu toți subiecții îndeplinesc cerințele de studii solicitate de posturile de muncă și, mai mult de atât, ponderea

celor cu studii sub medii este foarte mare. A treia constatare, referitoare la condiția de a avea stagiul militar îndeplinit, duce la concluzia că 6,74 % dintre subiecți nu îndeplinesc acest criteriu solicitat prin fișa postului.

Instrumentele. În evaluarea subiecților s-a optat pentru administrarea unei baterii de probe psihologice utilizate în procesul de examinare și selecționare a resursei umane în vederea angajării ca militar pe bază de contract în Ministerul Apărării. Probele psihologice cuprinse în bateria de examinare au fost etalonate și validate pe categoria profesională enunțată mai sus. Ca probe în evaluarea psihologică au fost utilizate: fișa individuală; foaia anamnetică; două probe de inteligență nonverbală; o probă de inteligență verbală; un chestionar și un inventar de personalitate; interviul. Nu au fost utilizate probe de aptitudini speciale (tip coordonare oculo-manuală, dexteritate manuală etc.), deoarece angajatorii aveau prevăzute evaluări profesionale de natură practic-acțională cu armamentul specific și nu au solicitat acest tip de examinare.

Proceduri. Bateria de examinare, evaluare și selecție psihologică a fost administrată celor 416 subiecți. În prima fază, decizia a fost luată în conformitate cu etaloanele specifice categoriei profesionale de militar angajat pe bază de contract. S-a constatat un număr foarte mare de subiecți declarați respinși la faza de selecție pentru a urma cursul de pregătire în vederea obținerii permisului de armă. În faza a doua, care reprezintă etapa de cercetare propriu-zisă, s-a trecut la studierea profilului psihologic al angajaților și/sau candidaților în profesiile prevăzute cu permis de armă, în vederea determinării gradului de necesitate pentru realizarea unei baterii de examinare specifică. Faza finală a demersului procedural s-a concretizat în studiul comparativ al celor două profiluri psihologice și în adoptarea deciziei cu privire la standardele minimale de selecție.

• Rezultate și discuții

Din cadrul cercetării vom rezuma doar câteva secvențe mai semnificative. Din analiza distribuției de frecvențe pe cele trei probe de randament intelectual și etalonarea acestora au rezultat notele standard, care au fost comparate cu etaloanele acelorași probe pentru categoria militari angajați pe bază de contract. S-a observat că pragul minim admisibil între etaloanele celor două categorii profesionale prezintă, în general, o diferență de două note standard. Această diferență semnificativă evidențiază deosebiri apreciable între randamentele intelectuale ale celor două loturi de subiecți supuse analizei și interpretării statistice. La majoritatea dimensiunilor probelor administrate se constată, în mod empiric, existența unor diferențe considerabile.

Din analiza diferențelor de medii, amintim că, la pragul de semnificație de $p < .05$, sunt semnificative diferențele între următoarele dimensiuni ale profilului de personalitate ale celor două loturi, astfel: la probele de randament intelectual; la dimensiunile psihoticism,

nevrozism și normalitate comportamentală, precum și la dimensiunile depresie, excitabilitate, sociabilitate, calm, tendință de dominare și labilitate emoțională.

Din analiza factorială exploratorie a componentelor principale (Sava, 2004, p. 140-163), pe datele obținute de către subiecții examinați, reținem următoarele:

➤ Principalii trei factori explică 64,93 % din varianța comună a celor 20 de dimensiuni ale profilului de personalitate. De asemenea, s-a observat că factorul 1 avea puterea explicativă cea mai mare, reprezentând echivalentul sumei a șapte dimensiuni din totalul celor analizate.

➤ Analiza de comunalitate a factorilor implicați în explicarea dispersiei datelor a fost realizată la un prag de saturație al fiecărei variabile în factorul respectiv de .50, care indică o dispersie comună de numai 25 % între factorul în cauză și variabila respectivă (Hair et al., apud Sava, 2004, p. 155). De asemenea, s-a observat că cele mai multe dimensiuni (16-75 %) sunt explicate de o comunalitate mai mare de .50, ceea ce înseamnă că acestea sunt influențate în mai mare măsură de factorii extrași.

➤ Gradul de saturație a dimensiunilor/variabilelor analizate în fiecare factor a fost reținut în structura simplă a saturației, care a identificat mai bine natura factorilor extrași. Această structură a fost obținută prin procedeul rotirii factorilor prin metoda Varimax.

➤ În ceea ce privește interpretarea și etichetarea factorilor, cuprinși în matricea structurii factoriale, s-au reținut următoarele aspecte mai importante, rezultate din analiza de conținut: a) factorul 1, având în componere variabilele 1-11 și împreună cu acestea au prezentat corelații ridicate, în valoare absolută, de la .575 la .872; acesta a fost denumit *factorul afectiv*, deoarece are în componere dimensiunile labilitate emoțională, nervozitate, depresie, excitabilitate, tulburări afective, agresivitate, nevrozism, fire deschisă, tendința de dominare, sinceritatea, psihoticismul, inhibiția. b) factorul 2, având în componere variabilele 12-16 cu care a corelat semnificativ, în valoare absolută, de la .665 la .833; acesta a fost denumit *factorul comportamental*, deoarece este saturat în dimensiuni care reprezintă extraversia/introversia, sociabilitatea, masculinitatea/feminitatea; c) factorul 3, având în componere variabilele 18-20 împreună cu care prezintă corelații ridicate de la .816 la .872; acest factor a fost denumit *factorul eficienței intelectuale*, deoarece include dimensiunile privind rezultatele obținute la testele de nivel mental.

➤ Pentru a sesiza structura și intensitatea relațiilor dintre factorii extrași, s-a realizat matricea de corelații între factori. Corelațiile au fost semnificative la un prag de $p < .001$, astfel: a) corelația inversă dintre factorul 1 și factorii 2 și 3, adică dintre afectivitate și comportament sau dintre afectivitate și eficiența intelectuală; b) corelația directă dintre factorii 2 și 3, adică dintre comportamentul adecvat și eficiența intelectuală.

Pentru cei trei factori s-a calculat consistența internă (coeficientul Alpha Cronbach) și s-au obținut

următoarele valori, astfel: factorul afectiv $\alpha = .8754$, factorul comportamental $\alpha = .8271$ și factorul eficiență cognitivă $\alpha = .8345$. A rezultat că cele trei grupări factoriale, fiecare în parte, au un mare grad de omogenitate și, prin urmare, se referă la aceeași dimensiune psihologică.

O ultimă etapă, în cadrul studiului, s-a referit la analiza de regresie multiliniară, prin care era posibilă estimarea viitoarelor rezultate ale persoanelor evaluate. Dintre indicatorii care pot oferi informații asupra eficienței unui model de regresie multiliniară au fost avute în vedere testele t , F și R^2 .

Testul F arată în ce măsură există diferențe semnificative statistic între estimările oferite pe baza ecuației de regresie implicate în comparație cu estimările bazate pe valorile medii, iar testul R^2 poate fi consultat dacă F este semnificativ statistic. Testul t arată dacă fiecare parametru este semnificativ statistic în cadrul ecuației de regresie multiliniară.

Pentru evidențierea valorii prognostice a bateriei de examinare a fost utilizat drept criteriu aprecierea șefilor prin raportare angajaților la performanța profesională. Pentru aceasta, în primul rând, s-a utilizat un criteriu subiectiv global (Pitariu, 1983, p. 120, Constantin, 2004, p.123), prin care s-a solicitat șefilor subiecților examinați psihologic să își ierarhizeze subalternii, separat pe fiecare colectiv, pe o scală de la 1 (randamentul cel mai mare) la 10 (randamentul cel mai mic), utilizând inclusiv zecimalele, astfel încât să nu existe doi subiecți situați pe același loc. În al doilea rând, s-a introdus criteriul în ecuația de regresie multiliniară. În ultimul rând, s-au grupat angajații în trei grupe valorice (25 % considerați ca cei mai puțin performanți, 25 % cei mai performanți și, bineînțeles, diferența procentuală de 50 % fiind cei cu performanțe medii). Grupele valorice cu cea mai mică, respectiv cea mai mare performanță profesională au fost comparate din perspectiva dimensiunilor de personalitate, pentru a identifica și a reține cei mai semnificativi predictorii, care se detașează ca importanță în definirea profilului psihologic al subiecților din grupa valorică superioară.

• Concluziile studiului

Cele mai importante concluzii ale studiului au fost următoarele:

- Metodologia propusă asigură standardele profesional-științifice necesare evaluării psihologice a personalului care are în atribuții utilizarea armamentului, conform legislației și reglementărilor specifice;
- Bateria de examinare se dovedește o construcție solidă și asigură configurarea unui elocvent profil psihologic al resursei umane investigate;
- Diferențele semnificative, dintre subiecții care trebuie să obțină permisul de armă și militarii angajați pe bază de contract, similari ca atribuții funcționale, impun utilizarea unor standarde/etaloane echivalente, care să nu

permită accesul la armamentul și muniția aferentă decât a personalului selecționat în mod adecvat;

- O condiție esențială în recrutarea candidaților de către firmele angajatoare trebuie să o constituie respectarea consecventă a specificațiilor de personal și a precizărilor din fișa postului.

IV. RECOMANDĂRI PRIVIND METODOLOGIA DE EXAMINARE PSIHOLOGICĂ A PERSOANELOR CARE SOLICITĂ OBTINEREA PERMISULUI DE ARMĂ

• *Scopul* metodologiei îl reprezintă examinarea psihologică a subiecților care doresc obținerea permisului de armă, în vederea evaluării și determinării compatibilităților dintre capacitățile intelectuale, abilitățile psihice generale, structura de personalitate proprii și cerințele specifice posesorului și utilizatorului de armament și muniții.

• *Etapale evaluării* pot fi: a) la angajare/la întocmirea dosarului de aprobare a permisului de armă; b) periodic: pentru personalul specializat/angajat, anual iar pentru persoane particulare o dată la cinci ani.

• *Modul de desfășurare* a evaluării psihologice poate fi colectiv și/sau individual.

• *Durata evaluării psihologice*, altfel spus timp efectiv de lucru, poate fi pentru:

- administrare colectivă: minim 2-3 ore;
- administrare individuală: timpul minim colectiv la care se adaugă timpul individual.

• *Structura unei sesiuni de evaluare* cuprinde activități specifice de programare și evidență, administrarea unor probe creion-hârtie, rezolvarea unor probe la aparate cu cel puțin un test de reacțimetrie complexă și interviul psihologic.

• *Documentele* utilizate în procesul de evaluare psihologică sunt: fișa individuală, fișa anamnestică, foile de răspuns la probele psihologice, registrul de evidență, dosarele de arhivă și formularul de aviz psihologic.

• *Metodele* utilizate sunt neexclusive, dar recomandate ca utilitate și practică imediată: metoda observației, metoda psihometrică, metoda biografică, metoda analizei produselor activității, metoda convorbirii și metoda interviului.

• *Probele administrate* trebuie să vizeze:

- ✓ evaluarea potențialului aptitudinal general, cu minim două probe, din care una verbală și una neverbală;
- ✓ evaluarea potențialului aptitudinal special, cu cel puțin câte o probă de evaluare pentru atenție concentrată, atenție distributivă, memorie vizuală, memorie auditivă, spirit de observație și cel puțin o probă de reacțimetrie complexă;
- ✓ evaluarea structurii de personalitate, cu probe care să măsoare dimensiuni precum stabilitatea emoțională, gradul de anxietate, fobiile, obsesiile, nervozitatea, calmul, stăpânirea de

sine, tendințele depresive, antisociale, toleranța la frustrare, nivelul de maturizare socială, capacitatea de comunicare și relaționare, sociabilitatea, tulburări de comportament etc.

• *Standardele de admitere* se stabilesc pentru:

- a) evaluarea potențialului aptitudinal general: nivel intelectual peste medie (nota standard $NS \geq 4$ sau coeficientul de inteligență $IQ \geq 90$);
- b) evaluarea potențialului aptitudinal special (viteză, randament, timp de reacție, eficiență, precizie etc.): cel puțin nivel mediu (nota standard $NS \geq 4$);
- c) evaluarea structurii de personalitate: scale fără accentuări sau care să indice eventuale dizarmonii (cu notele standard pe dimensiuni $NS > 3$).

Se impun câteva precizări, în sensul că valorile notelor standard de mai sus reprezintă etaloane exprimate în stanine (9 clase) și că, atunci când se utilizează etaloane exprimate în alte tipuri de scale, valorile vor fi egale sau mai mari mediei.

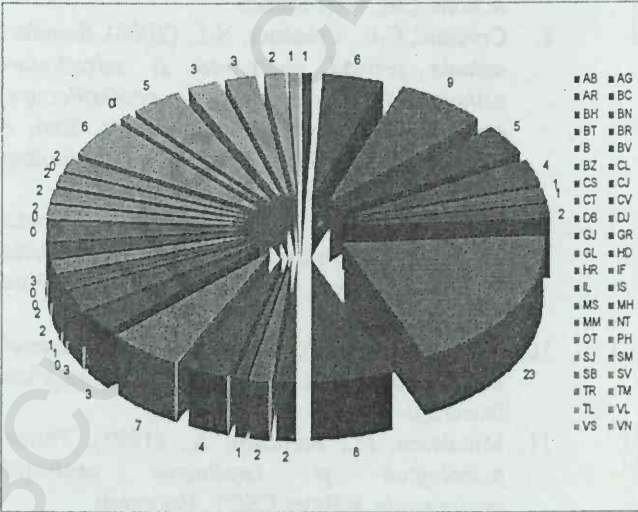
• *Decizia* rezultată ca urmare a evaluării psihologice poate fi „APT / INAPT psihologic” pentru angajare sau obținerea permisului de armă.

• *Reexaminarea* se acceptă o singură dată, la un interval de timp de minim 5 zile și maxim 10 zile de la data evaluării inițiale.

• *Valabilitatea rezultatului final al examinării* se referă doar la scopul și momentul evaluării și este validă, în condiții de normalitate, timp de un an calendaristic (12 luni consecutive).

V. UTILIZATORII METODOLOGIEI DE EVALUARE PSIHOLOGICĂ

Metodologia de evaluare psihologică a celor care solicită obținerea permisului de armă se adresează psihologilor atestați, la propunerea Comisiei de apărare, ordine publică și siguranță națională, de către Comitetul director al Colegiului Psihologilor din România, în specializarea „psihologie aplicată în domeniul securității naționale”.

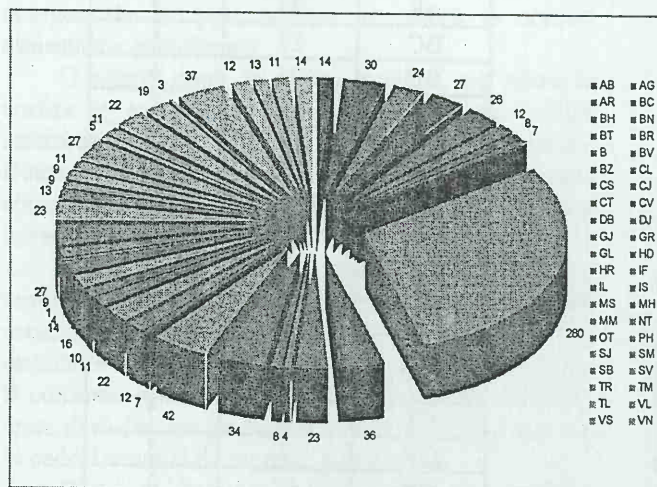


Județ	Psihologi	Cabinete
AB	14	1
AG	30	6
AR	24	9
BC	27	5
BH	26	4
BN	12	1
BT	8	1
BR	7	2
B	280	23
BV	36	8
BZ	23	2
CL	4	2
CS	8	1
CJ	34	4
CT	42	7
CV	7	3
DB	12	3
DJ	22	0
GJ	11	1
GR	10	1
GL	16	2
HD	14	2
HR	4	0
IF	1	0
IL	9	0
IS	27	3
MS	23	0
MH	13	0
MM	9	0
NT	9	2
OT	11	2
PH	27	2
SJ	5	0
SM	11	2
SB	22	6
SV	19	0
TR	3	1
TM	37	5
TL	12	3
VL	13	3
VS	11	2
VN	14	1

TOTAL: 947 120

Psihologi cu drept de liberă practică în specialitatea psihologie aplicată în domeniul securității naționale - pe județe -

Cabinete individuale de psihologie înregistrate în
specialitatea *psihologie aplicată în domeniul
securității naționale*
- pe județe -



În tabelul și graficele prezentate anterior, regăsim specialiștii atestați în psihologia aplicată în domeniul securității naționale și înregistrați în *Registrul unic al psihologilor din România* în anii 2006 și 2007. Pentru a avea o imagine cât mai fidelă asupra ponderii psihologilor din domeniul mai sus menționat, în ansamblu celor atestați profesional de către Comitetul director al Colegiului Psihologilor din România până la data de 25.05.2007, prezentăm următorul tabel centralizator:

COMISIA APLICATIVĂ de:	ANUL		TOTAL	%
	2006	2007		
Psihologie pentru apărare, ordine publică și siguranță națională	620	327	947	14,35
Psihologia muncii, transporturilor și serviciilor	2065	750	2815	42,68
Psihologie educațională, consiliere școlară și vocațională	346	251	597	9,07
Psihologie clinică și psihoterapie	1119	1117	2236	33,90
TOTAL	4150	2445	6595	100

Fără a face o analiză de detaliu, constatăm că, pe de o parte, există specialiști atestați în domeniul psihologiei pentru apărare, ordine publică și siguranță națională în fiecare județ al țării, iar, pe de altă parte, în 9 județe nu există nici măcar un cabinet autorizat. Acest aspect este cel puțin paradoxal, deoarece nu putem crede că în respectivele unități administrativ-teritoriale nu ar funcționa cel puțin o instituție sau firmă specializată în activități de protecție și pază, care reclamă cu necesitate avizarea psihologică a personalului angajat.

VI. CONCLUZII

Din prezentul studiu cu privire la evaluarea psihologică a personalului pentru obținerea permisului de armă se pot desprinde câteva concluzii importante:

1. Necesitatea elaborării unei/unor metodologii care să asigure standarde profesional-științifice unitare cu privire la evaluarea psihologică a personalului care are în atribuții utilizarea armamentului și munițiilor, conform legislației și reglementărilor specifice.

2. Înțelegerea, însușirea și îndeplinirea, de către fiecare specialist, a condițiilor legale referitoare la atestarea profesională și la autorizarea funcționării cabinetelor individuale, a cabinetelor asociate sau a societăților civile profesionale de psihologie.

3. Organizarea și desfășurarea unor cursuri de perfecționare și formare profesională continuă pentru psihologii atestați în specializarea psihologie în domeniul securității naționale.

Bibliografie

1. Albu, M., Pitariu, H., (1996), *Psihologia personalului: măsurarea și interpretarea diferențelor individuale*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
2. Bogathy, Z., coord., (2004), *Manual de psihologia muncii și organizațională*, Editura Polirom, Iași
3. Chirică, S., (1996), *Psihologie organizațională. Modele de diagnoză și intervenție*, Casa de editură și consultanță Studiul Organizării, Cluj-Napoca
4. Cole, G.A., (2000), *Managementul personalului*, Editura CODECS, București
5. Constantin, T. & Stoica-Constantin, A., (2002), *Managementul Resurselor Umane*, Institutul European, Iași
6. Constantin, T., (2004), *Evaluarea psihologică a personalului*, Editura Polirom, Iași
7. Cook, M., (2004), *Personnel Selection. Adding Value Through People*, ed. A IV-a, John Wiley & Sons, Ltd, West Sussex
8. Cracsnér, C.E., Cracsnér, N.I., (2006), *Standarde actuale privind evaluarea și selecționarea psihologică a candidaților la profesii/ocupații care necesită permisul de armă*, în Stan, A., (coord.), *Standarde și exigențe ale psihologiei aplicate*, Casa Editorială Demiurg, Iași
9. Furnham, A., (1997), *The psychology Behaviour at Work. The Individual in the Organization*, Psychology Press, Taylor & Francis Group, London
10. Iosif, G., (2001), *Managementul resurselor umane. Psihologia personalului*, Editura Victor, București
11. Minulescu, M., Stupcaru, A., (1992), *Testarea psihologică și împlinirea aspirațiilor profesionale*, Editura CSCT, București

12. Muchinsky, P.M., (2000), *Psychology Applied to Work. An Introduction to Industrial and Organizational Psychology*, ed. VI, Wadsworth/Thomson Learning, Belmont
13. Pitariu, H., (1983), *Psihologia selecției și formării profesionale*, Editura Dacia, Cluj-Napoca
14. Pitariu, H., (2000), *Managementul resurselor umane: evaluarea performanțelor profesionale*, Editura All Beck, București
15. Pânișoară, G. Pânișoară I.O., (2005) *Managementul resurselor umane, Ghid practic*, Editura Polirom, Iași
16. Sava, F., (2004), *Analiza datelor în cercetarea psihologică. Metode statistice complementare*, Editura ASCR, Cluj-Napoca
17. Sîntion, F., coord., (2000), *Psihologie managerială*, Editura Fundației „Andrei Șaguna”, Constanța
18. Spector, P.E., (2003), *Industrial and Organizational Psychology: Research and Practice*, ediția a III-a, Wiley & Sons, New York
19. Tabachiu, A. & Moraru, I., (1997), *Tratat de psihologie managerială*, Editura Didactică și Pedagogică, București
20. Vlăsceanu, M., (2003), *Organizații și comportament organizațional*, Editura Polirom, Iași
21. Zlate, M., (2004), *Tratat de psihologie organizațional-managerială*, Polirom, Iași
22. Zlate, M., (2004), *Leadership și management*, Editura Polirom, Iași
23. *** *Clasificarea Ocupațiilor din România*, (2000), Ministerul Muncii și Solidarității Sociale, București
24. *** *Profile ocupaționale*, (1997, 1998, 2000), Grupul de lucru pentru informare și consiliere privind cariera, București
25. *** *Acte normative ale Colegiului Psihologilor din România*, ediție adăugită, mai 2006
26. *** www.copsi.ro
27. *** www.politiaromana.ro

VIOLATORUL ÎNTRE MISTER ȘI REVELARE

Alina DECSEI-RADU

Universitatea din Oradea

Oradea, România

decsei_radu_alina@yahoo.com

ABSTRACT: Because deprivation of freedom as punishment by itself seems to be less and less effective in the prevention of the development of a deviant underculture in prison, this paper intends to establish using actual instruments the psychological profiles of danger criminals. Starting from this profiles we intend to develop and to introduce focused interventional programs in prison.

Key Words: rapist, profile, intervention.

Violul nu este inclus în categoria parafiliilor în cadrul Manualului de Diagnostic și Statistică a Tulburărilor Mentale. O parafilie este definită ca fiind o fantezie care generează o stare de excitație intensă, nevoi sexuale, un comportament care implică obiecte neobișnuite, activități sau situații, care durează pentru o perioadă de cel puțin 6 luni și cauzează un distress semnificativ individului sau afectează funcționarea sa normală. Violul este considerat de unii ca făcând parte din categoria parafiliilor, deoarece numeroși indivizi declară faptul că au fantezii și dorințe recurente, repetitive, compulsive de a comite violul. În același timp, cercetările arată faptul că violul tinde să se asocieze cu celelalte parafilii: exhibiționismul, frotteurismul, voyerismul.

Violul, conform art. 197, alin (1) Codul Penal din România, este definit ca infracțiune comisă prin actul sexual, de orice natură, cu o persoană de sex diferit sau de același sex, prin constrângerea acesteia sau profitând de imposibilitatea acesteia de a se apăra sau de a-și exprima voința.

Douglas (1997) vorbește despre un tip de personalitate specific violatorului; el are o imagine de sine săracă însoțită de dizabilități fizice. De asemenea el este caracterizat ca fiind un tip antisocial, incompetent din punct de vedere sexual, incapabil să-și formeze sau mențină relații sociale și să-și atingă scopurile. Doar 9.5% din această categorie de infractori absolviseră studii superioare restul renunțând la școală fie din ciclul primar fie liceal și motivând acest lucru prin faptul că nu se înțeleseseră fie cu colegii fie cu profesorii. Inconsistența manifestată în viața profesională sugerează faptul că violatorii nu puteau menține relații de colaborare cu colegii sau cu angajatorii și că erau lipsiți de responsabilitate. Faptul că nu-și satisfăcuseră stagiul militar poate fi corelat și cu prezența dizabilităților fizice sau psihice.

Faptul că 63.5% din infractori locuiau cu rudele apropiate ne indică faptul că ei nu fuseseră capabili să-și dezvolte relații exterioare familiei și că ei erau dependenți de oamenii din familie care îi acceptau în mod automat. Marea majoritate a violatorilor erau înfricoșați la gândul de a se implica într-o relație

afectivă sau într-o căsătorie. Doar 38.1% din cei căsătoriți reușiseră să-și păstreze relațiile de căsătorie.

Douglas (1997), afirmă că din analiza datelor lor rezultă faptul că majoritatea violatorilor erau deprivați din punct de vedere sexual datorită rejecției pe care o întâmpinaseră din partea majorității posibilelor parteneri. Analiza comportamentului scoate de asemenea la iveală iresponsabilitatea și incapacitatea de autocontrol.

Violatorii tind să nu fie figuri întunecate care pândesc din umbră ci mai degrabă sunt oameni importanți pentru victimă cum ar tatăl, fratele, unchiul, bunicul un vecin sau chiar un prieten. Potrivit lui Greenfeld (1995) în general violatorul tinde să nu fie o persoană agresivă ci un individ șiret, manipulator care își extrage gratificările din a-i determina pe tineri să aibă încredere în el.

Un alt studiu al lui Pithers și colaboratorii (1988) a analizat diverse aspecte ale personalității violatorului în comparație cu pedofilii. Subiecții studiului au fost 64 violatori cu victimă adultă și 136 de pedofili. Astfel, s-a constatat faptul că 88% din eșantionul violatorilor este predispus la generalizări și globalizări în comparație cu doar 32% în cazul pedofililor. Furia având ca țintă femeile este prezentă la 77% din lotul violatorilor în timp ce la pedofili acest aspect este întâlnit doar la 26%. Distorsionările cognitive ale violatorilor ating un procent de 72% față de 65% din rândul pedofililor. Alte trăsături avute în vedere de studiu sunt stima de sine scăzută și empatie scăzută în raport cu victima, însă deși sunt întâlnite la majoritatea componenților eșantionului violatorilor (56% și 61%), acestea obțin procente mai ridicate în cazul pedofililor (61% respectiv 71%). Tulburările de personalitate au o frecvență mai mare în lotul violatorilor (61%) comparativ cu doar 35% din eșantionul de pedofili..

Marshall (1992) a considerat că o cauză a apariției și menținerii abuzului sexual, poate fi constituită de dificultățile din sfera intimității. Autorul subliniază faptul că violatorii nu și-au dezvoltat capacitatea de intimitate datorită relațiilor afective sărăcicioase pe care le aveau cu părinții și drept consecință nu au și-au dezvoltat deprinderile și

încrederea necesară pentru a construi relații satisfăcătoare ca și adulți. Studiile următoare au demonstrat faptul că violatorii sunt deficienți la nivelul intimității și că suferă de singurătate emoțională (Garlick, Marshall și Thorton, 1996, Smallbone și Dadds, Apud Abrams, 2003).

Marshall (1992) a sugerat faptul că violatorii prezintă o stimă de sine scăzută și că acest fapt constituie o cauză a atitudinii lor ofensive și a lipsei de implicare și cooperare în interiorul propriului lor tratament. Stima de sine și în special acel aspect al ei care ține de încrederea investită în relațiile sociale este legată de relațiile din copilăria violatorilor, și îndeosebi de relațiile cu părinții. A învăța să ai încredere în propria persoană și în ceilalți precum și a fi demn de încredere și pozitiv, par a fi atribute dependente de relația persoanei cu părinții. Potrivit acestor autori, experiențele din copilăria violatorilor i-au determinat pe aceștia fie să fie cinici față de ceilalți fie să se autodenigreze.

Același autor a evaluat stima de sine a violatorilor de-a lungul mai multor domenii (situații sociale, contexte sociale, domeniul ocupațional, înfățișare, performanțe atletice). Ei au descoperit paternuri idiosincratice de-a lungul acestor domenii în cazul unor violatori în particular, deși aceștia prezentau o stimă de sine scăzută în general.

Marshall (1992) a descoperit la violatori o ostilitate față de femei în vreme ce Hudson și Ward (1997) vorbesc de nivele înalte ale furiei ca trăsătură în cazul violatorilor

În urma unei cercetări, Koss (1988, apud McCollaum, 1997) subliniază faptul că deși 75% din studenții din America au un comportament sexual nonagresiv, 4 % dintre aceștia recunosc că au violat pe cineva. McCollaum și colab. (1997) realizează un studiu în care explorează legătura dintre o serie de factori predictivi pentru agresivitatea sexuală: ostilitate și agresivitate generală, ostilitate împotriva femeilor ca și grup și ostilitate împotriva mamei în special. Ostilitatea și agresivitatea generală sunt considerate relevante deoarece agresivitatea sexuală a bărbaților față de femei poate reflecta tendința generală a acestor bărbați față de violență în toate situațiile, fie ele de natură sexuală sau nonsexuală. Ostilitatea față de propria mamă era considerată relevantă deoarece agresivitatea sexuală față de femei poate fi considerată a fi o redirectionare a agresivității nutrite inițial față de propria mamă și ulterior generalizată. De altfel, tema agresivității redirectionate o regăsim ca explicație în cazul unor categorii de violatori.

Armentrout și Hauer (1978), utilizând MMPI-ul, au comparat profilele de personalitate a trei categorii de infractori de natură sexuală: violatori de adulți, pedofili și infractori de natură sexuală nonviolatori; în urma acestui studiu, autorii au descoperit faptul că profilul acestora prezintă marcate caracteristici ale scalelor 4 și 8, mai precis: impulsivitate, egocentrism, nivel scăzut de inteligență socială; în același timp, violatorii de persoane adulte comparativ cu celelalte două categorii erau mai ostili, mai ranchiunoși și mai

alienați interpersonal comparativ cu pedofili; pe de altă parte, cele două categorii de violatori prezentau un nivel mai ridicat de ostilitate și resentimente comparativ cu ceilalți infractori, non-violatori dar condamnați pentru alte infracțiuni de natură sexuală.

Hazelwood și Warren (1989), în urma unui studiu realizat în perioada 1984- 1986, în cadrul Centrului Național pentru Analiza Infracțiunilor Violente, au intervievat 41 de bărbați responsabili pentru violarea a 837 de victime și au ajuns la o serie de concluzii cu privire la comportamentul violatorilor în timpul și după producerea violului.

Din perspectiva premeditării, marea majoritate a atacurilor sexuale (61%) au fost premeditate, doar 22 % dintre violatori susținând că nu și-au premeditat fapta ci au comis-o sub impulsul momentului, în vreme ce 24% puneau violul pe seama oportunității ivite. Se pare că premeditarea pare a fi o caracteristică a violatorilor în serie, fiind corelată cu interesul lor preferențial pentru acest tip de infracțiune și cu abilitatea lor de a ocoli descoperirea lor.

PROCEDURA

IPOTEZELE CERCETĂRII

Ipoteza 1. Stima de sine va fi semnificativ scăzută în cazul violatorilor comparativ cu subiecții din populația non-infracțională și cu alte categorii de infractori.

Ipoteza 2. Violatorii vor manifesta un grad semnificativ mai ridicat de singurătate și izolare socială și emoțională comparativ cu subiecții din populația non-infracțională și cu alte categorii de infractori.

Ipoteza 3. În cazul violatorilor furia ca stare și ca trăsătură precum și impulsivitatea se vor manifesta într-un grad semnificativ mai înalt comparativ cu subiecții din populația non-infracțională și cu alte categorii de infractori.

SUBIECȚII

Un lot total de 60 de subiecți din care 20 de subiecți condamnați pentru viol, un lot de 20 subiecți non-delinvenți și 20 subiecți condamnați pentru alte tipuri de infracțiuni (hoți, tâlhari). Subiecții delinvenți sunt persoane judecate și condamnate la privare de libertate, din cadrul penitenciarului Oradea pentru infracțiunea de viol și alte categorii de infracțiuni. Subiecții de sex masculin au participat voluntar la completarea bateriei de teste necesară cercetării, administrarea fiind făcută colectiv. Subiecții non-delinvenți au participat de asemenea voluntar la cercetare.

MATERIALE

- *Chestionarul Stimei de Sine Rosenberg*, un chestionar cu zece itemi fiecare dintre ei reprezentând afirmații despre propria persoană la care individul trebuie să răspundă indicând gradul în care el este de acord (sau dimpotrivă dezacord) cu ele.

- *Inventarul Singurătății Emoționale și Sociale* (ESLI), Vincenzi și Grabosky, ESLI este un instrument de 30 itemi construit pentru a măsura singurătatea și izolarea socială și emoțională.
- *Scala Furiei ca Stare și ca Trăsătură (STAS)*, Spielberg și London, instrument de 30 de itemi măsoară furia atât ca stare emoțională care variază ca intensitate cât și ca trăsătură de personalitate relativ stabilă;
- *Scala Barratt a Impulsivității (BIS 11)*, Barratt, instrument de 30 de itemi măsoară impulsivitatea ca și trăsătură. BIS are 3 subscale: impulsivitate lipsă de planificare, impulsivitate motorie și impulsivitate atențională.

PROCEDURA DE LUCRU

Subiecții eșantionului non-infracțional au completat chestionarele individual.

Subiecții privați de libertate au completat bateria de teste în grupe de câte șase, șapte sau nouă pe parcursul a 2 respectiv 3 zile timp de o oră în clubul Penitenciarului de Maximă Siguranță din Oradea.

REZULTATELE OBTINUTE ȘI INTERPRETAREA LOR

TABEL NR. 1
DIMENSIUNE - SINGURĂTATE SOCIALĂ

Violator Subiecți	t	p	d	F	p
Infractor nonviolator	2.90	<.01*	1.14	F(2,57)= 9.64	.000
Populație generală	4.34	<.001*	1.71		

În ceea ce privește dimensiunea singurătate socială, observăm că nu există diferențe semnificative între violatori pe de o parte și infractorii nonviolatori pe de altă parte ($t(2,57)=2.90$ la un $p<.01$); în același timp observăm prezența unor diferențe semnificative statistic între violatori și subiecții din populația generală ($t(2, 57)= 4.34$ la un $p<.001$). În ceea ce privește mărimea efectului, fiind mai mare de .80 putem spune că există diferențe semnificative între loturile luate în calcul.

TABEL NR. 2 MEDII SI ABATERI STANDARD SINGURĂTATE SOCIALĂ

TIP SUBIECT	MEDII	AB. STD.
Violator	33	6.92
Infractor nonviolator	30	11.3
Populație generală	19	5.01

Analiza mediilor ne permite să afirmăm faptul că nivelul cel mai ridicat de singurătate socială îl regăsim în cazul violatorilor ($m=33$, $std.dv=6.92$). Deși itemii testului se refereau la viața pe care subiecții o aveau înainte de încarcerare, se pare că nivelul de singurătate socială preîncarcerare este ridicat în cazul tuturor infractorilor în comparație cu subiecții din populația generală

TABEL NR. 3 COMPARAȚII VIOLATORI - POPULAȚIE NORMALĂ

DIMENSIUNE	Z	p
Stimă de sine	0.27	.989
Izolare emoțională	4.69	<.001*
Izolare socială	3.98	<.001*
Singurătate emoțională	3.86	<.001*

Cât privește dimensiunea stimă de sine, par să nu existe diferențe semnificative între violatori și populația generală. Există diferențe semnificative statistic între cele două categorii de subiecți pe dimensiunile izolare emoțională ($z= 4.69$ la un $p<.001$), izolare socială ($z=3.98$ la un $p<.001$) și singurătate emoțională ($z=3.86$ la un $p<.001$).

TABEL NR. 4
MEDII VIOLATORI- POPULAȚIE GENERALĂ

DIMENSIUNE	TIP SUBIECT	MEDII ALE RANGURILOR
Stimă de sine	Violator	20.55
	Populație generală	20.45
Izolare emoțională	Violator	29.15
	Populație generală	11.85
Izolare socială	Violator	27.63
	Populație generală	13.38
Singurătate emoțională	Violator	27.63
	Populație generală	13.38

Analiza tabelului de mai sus ne permite să afirmăm că nivelul de izolare emoțională al violatorilor este mult mai ridicat în comparație cu cel al subiecților din populația generală ($m=29.15$ respectiv $m=11.85$).

TABEL NR. 5 COMPARAȚIE VIOLATORI INFRACȚORI NONVIOLATORI

DIMENSIUNE	Z	p
Stimă de sine	1.94	.056
Izolare emoțională	2.94	<.001*
Izolare socială	2.17	.030
Singurătate emoțională	3.14	<.001*

Nu există diferențe semnificative statistic între violatori și nonviolatori; totuși analiza tabelului de mai jos ne indică faptul că violatorii prezintă un nivel mai scăzut comparativ cu celelalte categorii de infractori. Faptul că între cele trei categorii de subiecți nu există diferențe semnificative pe dimensiunea stimă de sine poate fi explicat și pe seama descoperirilor de către o serie de autori a unor scoruri ridicate la tulburarea de personalitate de tip narcisist.

Pe de altă parte, chiar dacă între violatori și celelalte categorii de infractori nu existau diferențe semnificative în ceea ce privește prezența suportului social adecvat, deficitar de altfel în cazul ambelor categorii, violatorii se simt mult mai singuri și nu se implică emoțional chiar dacă ar avea ocazia. Paternalul

de distanțare emoțională, de răceală este prezent și în acest caz.

TABEL NR. 6 MEDII VIOLATORI – INFRAC-TORI NONVIOLATORI

DIMENSIUNE	TIP SUBIECT	MEDII RANGURI
Stimă de sine	Violator	16.95
	Infractor nonviolator	24.05
Izolare emoțională	Violator	25.93
	Infractor nonviolator	15.08
Izolare socială	Violator	24.50
	Infractor nonviolator	16.50
Singurătate emoțională	Violator	26.30
	Infractor nonviolator	14.70

Nivelul de izolare socială este mai ridicat în cazul violatorilor în comparație cu nonviolatorii ($m=24.50$, respectiv $m=16.50$). Astfel, violatorii declară mai frecvent că își petreceau mai mult timp singuri, nu făceau parte din nici un grup sau o organizație, nu vorbeau cu nimeni zile întregi, și nu se dezvăluiau foarte mult față de ceilalți. La fel nivelul de singurătate emoțională este mai ridicat în cazul violatorilor, ($z=3.14$ la un $p<.001$). Așadar, violatorii în comparație cu ceilalți infractori simțeau mai des că nu au un prieten adevărat, le era frică să aibă încredere în ceilalți, nu se simțeau iubiți, doriți sau importanți pentru ceilalți și se simțeau neînțeleși.

IPOTEZA NR. 3

TABEL NR. 7 IMPULSIVITATE GENERALĂ

Violator Subiecți	T	p	d	F	p
Infractor nonviolator	0.26	.962	0.10	$F(2,57)=36$.69
Populație generală	0.85	.681	0.32		

Analiza tabelului de mai sus ne permite să afirmăm faptul că nu putem da credit ipotezei specifice, conform căreia violatorii ar prezenta un nivel mai ridicat de impulsivitate în comparație cu alte categorii de infractori sau cu subiecții din populația generală (violatori – nonviolatori $t=0.26$ la un $p=.962$; violatori – populație generală $t=0.85$ la un $p=.681$).

TABEL NR. 8

MEDII IMPULSVITATE GENERALĂ

TIP SUBIECT	MEDII	AB. STD
Violator	66.95	8.14
Infractor nonviolator	67.65	7.64
Populație generală	69.15	9.06

Ba mai mult, analiza mediilor ne indică cel mai mic nivel de impulsivitate din cele trei grupe (deși diferențele nu sunt semnificative statistic: violatori $m=66.95$, infractori nonviolatori $m=67.65$, populație generală, $m=69.15$).

TABEL NR. 9

AGRESIVITATEA CA TRĂSĂTURĂ

Violator Subiecți	t	p	d	F
V- Infractor nonviolator	1.40	.321	0.55	$F(2,57)=5.25$
v- Populație generală	3.23	$<.005^*$	1.27	$F(2,57)=5.25$

În ceea ce privește agresivitatea ca trăsătură (prezența unui temperament agresiv conform autorilor testului), observăm că nu există diferențe semnificative statistice între violatori și infractorii nonviolatori ($t=1.40$ la un $p>.01$). Aceste rezultate pot fi puse pe seama faptului că în alcătuirea lotului de control infracțional, am inclus jumătate de subiecți autoagresivi și subiecți condamnați pentru infracțiuni comise cu agresivitate, deoarece literatura de specialitate recomandă compararea violatorilor cu infractorii agresivi și a pedofililor cu cei neagresivi.

Există însă diferențe semnificative între violatori și subiecții din populația generală ($t=3.23$ la un $p<.005$). Mărimea efectului $d=1.27$ arată prezența unor diferențe semnificative între subiecții violatori și cei din populația generală.

TABEL NR. 10 AGRESIVITATEA CA TRĂSĂTURĂ MEDII ȘI ABATERI STANDARD

TIP SUBIECT	MEDII	ABATERI STANDARD
Violator	34.55	6.76
Infractor nonviolator	31.45	7.31
Populație generală	27.65	6.08

Analiza mediilor ne indică însă faptul că violatorii au cel mai ridicat nivel în ceea ce privește prezența temperamentului agresiv și a furiei ca trăsătură definitorie.

TABEL NR. 11 AGRESIVITATEA CA STARE

Violator Subiecți	t	P	d	F
Infractor nonviolator	0.99	.689	0.39	$F(2,57)=15.36$
Populație generală	7.14	$<.001^*$	2.82	$F(2,57)=15.36$

La fel și în cazul agresivității ca stare sau a prezenței reacțiilor de tip agresiv, nu există diferențe semnificative între loturile de infractori ($t=0.99$ la un $p=.689$) dar există diferențe între violatori și subiecții din populația generală ($t=7.14$ la un $p<.001$). În ceea ce privește $d=2.82$, mărimea efectului, mai mare de .80, subliniază prezența unor diferențe semnificative între lotul de violatori și cel de subiecți din populația generală.

TABEL NR. 12 AGRESIVITATEA CA STARE - MEDII ȘI ABATERI STD.

TIP SUBIECT	MEDII	ABATERI STD.
Violator	33	6.92
Infractor nonviolator	30	11.32
Populație generală	19	5.01

Analiza mediilor ne indică faptul că violatorii prezintă cel mai înalt nivel în ceea ce privește prezența reacțiilor de tip furios, agresiv.

3. CONCLUZII

Concluzionând, putem afirma că o serie din datele obținute se suprapun peste cele prezente în literatura de specialitate. Așadar, accentul este pus din nou pe lipsa unui suport social adecvat al infractorilor, fapt care confirmă descoperirile cercetărilor anterioare cu privire la singurătatea socială; infractorilor în general și violatorilor în cazul nostru, par să le lipsească un prieten adevărat, o parteneră, persoane pe care să se bazeze și care să depindă de ei, în esență cel puțin o persoană care să fie interesată de problemele sale personale și care să încerce să îl înțeleagă.

În ceea ce privește stima de sine, rezultatele obținute de studiul de față indică faptul că violatorii nu par a avea un nivel mai scăzut al stimei de sine; rezultatele se suprapun și peste cele ale studiului anterior în care am identificat un nivel mediu al acceptării de sine în cazul lotului de violatori; de asemenea acest lucru poate fi explicat și prin prezența tulburărilor de personalitate de tip narcisist în rândul acestui grup infracțional.

Nivelul de izolare emoțională a violatorilor este semnificativ mai ridicat raportat la celelalte două categorii de subiecți. Comparativ cu subiecții din populația generală și cu ceilalți infractori, violatorii declară mai des că înainte de încarcerare se simțeau foarte singuri, nu se simțeau confortabil în compania altor oameni, deoarece simțeau că nu sunt persoane interesante și nu ar avea nimic interesant de spus oamenilor. Regăsim același patern de distanțare emoțională și de neimplicare în interacțiunile cu ceilalți.

Pe dimensiunea singurătate emoțională, regăsim aceleași diferențe semnificative între violatori și loturile de control, în sensul că, raportându-se la perioada de dinainte de încarcerare violatorii declară că nu simțeau că au în jurul lor prieteni adevărați, oameni de încredere, persoane pentru care să simtă că sunt importanți și față de care să considere că este confortabil să se deschidă, devenind vulnerabili.

Impulsivitatea, nu pare să fie o trăsătură specifică violatorilor, descoperire care pune sub semnul întrebării explicațiile care pun comiterea violului pe incapacitatea de control a impulsurilor, sau pe imposibilitatea resimțită de amânare a gratificării, ba mai mult ne duc cu gândul cel mai adesea la un proces de premeditare care se suprapune peste modelul de prevenție a recăderilor prezentat de Pithers și peste modelul traiectoriilor.

Deși nu am obținut diferențe semnificative între violatori și ceilalți infractori în ceea ce privește prezența furiei și agresivității ca stare, a manifestărilor agresive și a trăsăturilor de temperament agresiv, acest fapt poate fi pe deplin explicat la nivel de eșantionare, deoarece în lotul infracțional de control am inclus o serie de subiecți autoagresivi sau condamnați pentru infracțiuni comise cu agresivitate, conform recomandărilor regăsite la nivelul literaturii de specialitate.

Totuși, violatorii au un nivel ridicat de agresivitate și furie ca stare și ca trăsătură comparativ cu subiecții din populația generală. În acest sens se recomandă o repetare separată a cercetării, pe un lot de subiecți nonagresivi din cadrul populației noninfracționale.

La nivel teoretic, lucrarea de față realizează o prezentare extensivă a cercetărilor anterioare realizate cu privire la dimensiunile investigate și încearcă să clarifice o parte din rezultatele contradictorii obținute de acestea. La nivel metodologic, cercetarea aduce noi instrumente care pot fi folosite în procesul de evaluare pre-intervenție a violatorilor. La nivel pragmatic, rezultatele obținute de cercetarea de față vor fi incluse în demersul de reajustare a procesului de generare de obiective din cadrul programelor de prevenție a recidivei pentru această categorie specifică de infractori.

Bibliografie:

1. Abrams, D., Viki, G., Masser, B., Bohner, G. (2003) - Perception of Stranger and Acquaintance Rape: The Role Of Benevolent and Hostile Sexism in Victim Blame and Rape Proclivity, *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 84, No.1, pp. 111- 124.
2. Douglas, J. (1997) - Crime Analysis and Criminal Profiling: From the Crime Scene to the Courtroom, *Journal of American College of Forensic Examiners*. Vol. 32, No. 2, pp. 38- 49.
3. Greenfeld, L. A (1997) - *Sex Offenses and Offenders: An Analysis of Data on Rape and Sexual Assault*, U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Bureau of Justice Statistics. Online. Internet. 12 Nov. 1997. available: <http://www.ojp.usdoj.gov>.
4. Hazelwood, R.R., Warren, J. (1989); The Serial Rapist: His Characteristics and Victims, *FBI Law Enforcement Bulletin*, vol. 58, No. 1, pp. 10- 17.
5. Hazelwood, R.R. & Warren, J (1989); The Criminal Behavior of the Serial Rapist, *FBI Law Enforcement Bulletin*, vol. 60, No. 1, pp. 20- 28.
6. Hudson, S.M & Ward, T., (1997); Intimacy, Loneliness and Attachment Style in Sexual Offenders, *Journal of Interpersonal Violence*, Vol. 12, No. 3, pp. 323-339.
7. Marshall, W. L., Hudson, S. M., & Ward, T. (1992). *Relapse prevention in sexual deviance. Principles and practice of relapse prevention*, New York: Guilford Press.
8. McCollaum, B., Lester, D., (1997); Sexual aggression and Attitudes Towards Women and Mothers, *Journal of Social Psychology*, Vol. 137, No.4, pp. 112-123.
9. Nistoreanu Gh., Boroș A., Molnár I., Dobrinioiu V., Pascu I., Lazăr V. (1997) – *Drept Penal, partea specială*, Editura Europa Nova, București.
10. Pithers, W., Kashima, K., Cumming, G., Beal, L., Buell, M. (1988) – Relapse Prevention of Sexual Aggression, *Annals of the New York Academy of Science*. Vol.528, pp.244 – 260, New York.

STUDIU CLINICO-PSIHOLOGIC AL AGRESIVITĂȚII DISTRUCTIVE – INFRACTORUL MINOR

Gianina ALEXA, Ana Daniela POPA, Flavia LUPȘAN

Inspectoratul de Poliție al Județului Arad

Arad, România

gianialexa@yahoo.co.uk

ABSTRACT: Our approach intend to initiate a clinical psychological investigation over the violent juvenal offence, in order to achieve an optimal methodology.

All the juvenal offence who are presented in the media conduct in each mind to the optional thought: is normal or pathological. Our study is mainly descriptive but also predictive. The concrete case that we pursuit to study is one of the categories of a double offence: sexual offence and murder of the same victim: a young girl of eight year old.

The assumption was that the lack of sexual identity, emotional immaturity, aggression potential and some dysfunctional form of self expression conduct to the development of an anti –social and deviant sexual behaviour.

Key Words: aggression, intentionality, acting, sexual identity, murder.

- Plasarea acțiunii infracționale în spațiu și timp

Acțiunea constatată.

În data de 04.04.2007 minora B.A.M. este dată dispărută de către mama sa, după o întârziere de 1 oră de la programul de întoarcere de la școală. În aceeași școală pornesc acțiunile de căutare a minorei, zădărnice de inserare precum și de condițiile de vreme. La acțiuni participă lucrători de poliție, rudele minorei, precum și vecini și cunoscuți ai familiei. Traseul este refăcut și se discută cu toate persoanele care au întâlnit-o pe B.A.M. în acea zi. Ultima persoană care declară că ar fi văzut-o este un tânăr de 17 ani, care afirmă că minora ar fi fost acostată de două persoane de sex masculin, și că aceasta ar fi plecat cu cei doi.

În data de 05.04.2007, în urma căutărilor efectuate de poliție, este găsit cadavrul minorei. Acesta se afla băgat într-un sac legat și aruncat într-o groapă, acoperit, pe un teren pe care erau depozitate resturi menajere.

Investigarea locului faptei și cadavrul minorei relevă un adevăr crud: minora a fost dezbrăcată total; violată vaginal și anal cu bestialitate, iar omorul s-a produs prin asfixie mecanică a gâtului cu o sârmă și cureaua de la ghiozdanul victimei. Hainele victimei sunt găsite abandonate.

În urma audierilor martorul, ultima persoană care a văzută pe minora B.A.M. mărturisește: a violat-o și apoi ucis-o pe minoră.

- Exigente metodologice. Argumente

Investigația psihologică trebuie să se supună unor exigențe metodologice care să vină în întâmpinarea nevoilor de completitudine, surprinderea complexității și diminuarea semnificativă a subiectivismului specialistului. Acestea au fost argumentele care au dus către opțiunea studiului în echipă, a valorificării chestionarele și testelor psihologice, a utilizării

probelor proiective, precum și luarea în considerație a opiniei celorlalți specialiști din domeniul judiciar-medic neuro-psihiatru, psiholog clinician, consilier de probațiune- prin coroborarea datelor cu informațiile din rapoartele acestora: Raportul de Expertiză Medico-Legala și Referatul de Evaluare (întocmit de Serviciul de Probațiune de pe lângă Tribunalul Arad).

Tot în acest scop a fost construită și o *Fișă de Anamneză*, care să poată fi instituită ca instrument în cadrul activității psihologice desfășurate în sistemul judiciar-polițienesc.

Celelalte instrumente utilizate au fost:

- ✓ *Testul de inteligență nonverbală „Domino-D48”*
- ✓ *Inventarul de personalitate Eysenck*
- ✓ *Inventarul de personalitate Freiburg: FPI*
- ✓ *Completări de fraze-Rotter*
- ✓ *„Drumul”/exercițiu de imagerie*
- ✓ *Testul arborelui-Koch*
- ✓ *Testul familiei*
- ✓ *Testul Szondi*
- ✓ *Interviul semistrukturat*

Ipoteza studiului: Lipsa identității sexuale, imaturitatea emoțională, potențialul agresiv ridicat și o formă deficitară de exprimare concură în mod direct la dezvoltarea comportamentului deviant sexual și anti-social (infracțional).

- Dimensiuni psiho/sociale

Subiectul provine dintr-o familie organizată. Mama sa este recăsătorită și are încă un fiu din această relație. Tatăl natural este total dezinteresat de creșterea și educarea fiului natural, tatăl adoptiv îndeplinind acest rol.

Relații afective și de atașament: mama ca figură dominantă în viața băiatului și apoi tatăl adoptiv, de care se simte de asemenea foarte atașat.

În privința posibilelor conflicte, minorul spune că nu au existat decât mici neînțelegeri de natură

financiară între părinți, fără însemnătate relațională sau de altă natură și fără a degenera în violențe

Cercul de prieteni este foarte restrâns, menționând o singură persoană de sex masculin, V., în vârstă de 16 ani, catalogat ca „prieten adevărat”.

Aplicarea testului familiei evidențiază un desen ce redă o infantilitate extremă pentru vârsta lui, care poate sugera chiar o regresie accentuată a funcțiilor cognitive. Personajele sunt desenate printr-o stereotipie a liniei și formei, fără nici un element de detaliu sau finețe a realizării. Cele patru personaje, realizate în partea stângă a foi de hârtie sunt suspendate în abstract, nefiind personalizate sau încadrate în nici un context. Lipsesc de asemenea cu desăvârșire elemente de natură, părerea de ansamblu oferită fiind de imaturitate psiho-afectivă și o personalitate nestructurată și labilă.

Personajele desenate, în ordinea realizării, sunt: „Cloo” – C, tatăl vitreg; R – fratele mai mic, și Mami – mama. Confruntat cu absența plasării sale în familie, intervine mecanismul de apărare prin raționalizare, minorul argumentează „oricum sunt mai mare decât ei” și decide să se plaseze și el în acest context desenează ultimul, în vecinătatea mamei. Această omisiune reclamă faptul că el se simte exclus din mediul familial, ca efect al rezonanței relaționării intrafamiliale sau datorită circumstanțelor. În orice caz tema excluderii, părăsirii, abandonului de către familie este totodată și cea mai mare teamă resimțită subiectiv.

Poziționarea personajelor unul față de celălalt, culorile alese pentru vestimentație și dimensiunile lor reliefează trăirile afective ale minorului față de fiecare în parte. Astfel, tatăl vitreg, deși descris conștient ca personaj pozitiv și semnificativ în viața subiectului este primul și cel mai din margine în cadrul desenului, contrazicând valoarea afectivă declarată a acestuia. Valoarea lui afectivă este mai mică decât a fratelui vitreg, R. și, categoric afectiv mai îndepărtat de grupul familial al celor trei. Sentimentele lui față de tatăl vitreg sunt mai degrabă de confuzie, deși reprezentarea ca model de identificare masculină este apropiată de un posibil standard pentru subiect.

R, fratele mai mic este următorul desenat, ca valoare identică cu ce acordată mamei. Mama este „mami” și se evidențiază prin postură ca figură centrală a desenului, cu o alură foarte impozantă și masculină. Este reprezentată ca fiind înfășurată într-o mantie lungă până la pământ, de culoare maro, care acoperă restul vestimentației realizate în culori mai nuanțate de verde și galben. Imaginea deși semnificativă pentru subiect este așadar devalorizată, apare chiar și un element de mutilare” prin omisiunea de desenare a gurii, la nivelul oralității mamei fiind situată sursa de frustrare.

Autoreprezentarea este supradimensionată, și configurată proiectiv la două dimensiuni:

- activitate bogată dar timidă transpusă în agresivitate (trîncou roz);
- anxietate, doliu, culpabilitate (pantaloni negri).

Ceea ce domină reprezentarea este buna dispoziție generală ce se poate citi pe fețele personajelor, cu excepția mamei, și exagerarea la nivelul autopercepției, precum și deschiderea specifică a tuturor membrilor familiei.

Minorul se plasează astfel între două zone existențiale:

1. zona pasivității, a spațiului spectatorului vieții, legate de o fixație în trecut asupra mamei (dependență și atașament ambivalent față de mamă);
2. zona de regresie, fixație la un stadiu primitiv, stare depășită – introversie, fuga de mediul înconjurător, de ceilalți și de viitor.

Preponderența liniilor drepte și a unghiurilor fac de asemenea trimitere la agresivitate, furie. Impresia de ansamblu este a unei lumi goale care evocă dificultatea afectivă ce copleșește minorul.

În ceea ce privește materialul rezultat din aplicarea probei Rotter, remarcăm faptul că elementul care acaparează aproape în totalitate conținutul frazelor, transformându-se într-un fel de lait-motiv este familia. Totul se învârtă și se raportează la aceasta. Momentele cele mai fericite sunt petrecute cu familia, grija cea mai mare este că va fi părăsit de familia și nu îi va mai vedea, copilăria este revocată tot în raport cu clipele și vacanțele petrecute cu familia. Transpare de asemenea teama de a i se deteriora imaginea în fața celorlalți, de a fi respins de societate, izolat social „ceilalți n-o să mai vorbească cu mine”, și etichetat ca și criminal.

Crima comisă este percepută ca un accident, o greșeală pe care a făcut-o și peste care se vede trecând cu optimism, totul revenind la normal după executarea pedepsei, ca și cum nimic nu s-ar fi întâmplat, iar el va fi același. Reiese și din această probă egocentrismul și narcisismul său accentuat, el fiind cea mai importantă persoană. Este supărat pentru ce s-a întâmplat pentru că este nevoit să suporte consecințele restrictive de libertate ale faptei sale, însă nu transpare nicăieri ideea de vinovăție.

Elementul menționat cu insistență ca fiind cel mai supărător pentru el și de neacceptat este de a fi jignit de către ceilalți, să fie înjurat, să nu fie respectat, de către „jmecheri” în special, care nu îi plac în mod deosebit.

Surprinzător este faptul că, deși spune că muncește orice cu plăcere și fără a resimți oboseala, treburile gospodărești pe care le realizează zilnic sunt percepute ca un loc de muncă, ca o profesie pentru care are o responsabilitate. Timpul liber pe care îl avea la dispoziție zilnic era așadar foarte redus, mai ales datorită restricțiilor impuse de mama și pentru a beneficia de el mergea „pe furii pe afară”.

„Sentimentele mele erau mari” este o propoziție care suportă interpretări multiple în raport cu cele petrecute. Coroborat cu datele obținute din administrarea celorlalte probe inferez că aceste sentimente mari se referă la relaționarea total nenaturală cu mama. Suspectez un tip exacerbat de atașament, un abuz emoțional și afectiv din partea acesteia, (care foarte

probabil este și alcoolică) cu o probabilitate destul de mare de a fi însoțit și de un abuz sexual. El este investit cu rolul de bărbat în casă, rol cu care se identifică și și-l asumă, el este protectorul familiei și al mamei și nu invers, iar fixația afectivă și sexuală pe care o are în raport cu aceasta poate fi inferată din lipsa gurii din testul familiei și de mantia maro care o acoperă pe mamă în totalitate. Mama se simte vinovată pentru ce s-a întâmplat, îi oferă acum o afectivitate necondiționată și un suport total, acceptare și nu judecată în raport cu cele întâmplate și tot ea îl va aștepta oricum până la eliberare.

• Structura pulsională

Structura pulsională a subiectului a fost identificată prin aplicarea testului Szondi, care relevă patru vectori de bază ai căror semnificație a fost desprinsă prin două aplicații ale materialului testului și formularea a trei profile pentru fiecare aplicație: profilul de fațadă, profilul de culise și profilul de concordanță, precum și interpretarea tuturor factorilor simptomatici prezenți.

Factori simptomatici:

Prima aplicare a testului. Sunt prezente elemente simptomatice doar în profilul de culise, la nivelul lui p+ și d-. Individul se identifică cu nevoia de contact afectiv cu mediul, cu nevoia de a se exprima pe sine asociat cu refuzul identificării cu tipul agresiv și posesiv în relația obiectuală. Există un atașament la obiectul primar care nu a fost depășit și o incisivitate ca manifestare agresivă de a se cola la obiect fără a ține cont de mijloacele realiste de atingere a scopului. Aceste elemente sunt explicate de descărcarea conținutului afectiv prin „acting-out” și prin lipsa unui control sever al emoțiilor. (frecvent în adolescență)

A doua aplicare a testului. Elementele simptomatice sunt prezente atât în profilul de fațadă cât și în cel de culise. Există o manifestare intensă a nevoii de a fi iubit și îngrijit la modul infantil (imaturitate), aceste lucruri fiind acceptate de către subiect ca urmare a eliberării de tensiune din sfera afectivă și obiectuală (de consemnat rămâne faptul că testarea s-a realizat după vizita în arest a mamei subiectului), deși relația obiectuală rămâne cu potențialul frustrant, resimțit dureros ca incapacitate de a stabili sau menține relații satisfăcătoare cu mediul.

În profilul de culise se identifică manifesta ambivalență între controlul agresivității și identificarea cu rolul masculin. Fără a semnală ca simptomatic vreun factor, profilul de concordanță relevă un SupraEu active care nu este bine integrat în ansamblul personalității, o ambivalență structurală care duce la tensiuni în sfera obiectuală, subiectul fiind preocupat de relații trecute sau prezente cu diverse persoane (relatează o fixație asupra relației cu tatăl natural) dar și în ce privește controlul agresivității resimțit ca un conflict afectiv susceptibil să ducă la explozii periodice.

Vectorul S (al pulsioniilor sexuale)

Fatada Se înregistrează o disociere a trebuințelor de sexualitate, în care se accentuează acceptarea

nevoii de tandrețe cu respingerea simultană a nevoii de descărcare motrică neînhibată sau de manipulare agresivă a obiectelor concrete.

Subiectul este unul structural dependent și supus, cu o slabă nevoie de activism fizic, care refulează agresivitatea manifestă.

Configurația pulsională a vectorului rămâne constantă în cadrul celor două aplicații ale testului.

Culisa Prezintă aceeași configurație ca în profilul de fațadă, dar nu rămâne constantă și în a doua aplicare a testului. Astfel, factorul h prezintă o descărcare, ceea ce înseamnă că nevoia sa de tandrețe a fost satisfăcută. Factorul s se schimbă, negarea trebuinței de virilitate se transformă în ambivalență, întreaga configurație a lui S relevând o trecere de la realitate la irealitate.

Concordanța Prima aplicare certifică existența unei structuri tipic masculine, cu o nevoie de manipulare active a obiectelor din mediu, de dominare și agresivitate. Structura este una frecvent întâlnită la băieții adolescenței, care manifestă o preocupare exagerată sau exasperată legată de masculinitate. Structura se menține și în cadrul aplicației secundare direcționând concluzia spre o sexualitate isteriformă.

Vectorul P (al pulsioniilor paroxismale)

Fatada Subiectul respinge orice stimul presupus a exprima un control puternic al exploziilor afective, starea fiind resimțită ca o acumulare afectivă în lipsa oricărui mecanism de control, ceea ce poate duce la un fel de detenta afectivă brusca (echilibru afectiv instabil). Subiect impulsiv pentru care problemele etice nu sunt de prima importanță. (agresivitate caracterială). Conflictul este resimțit constient de individ care nu se poate hotărî nici să-și exprime, nici să-și ascundă sentimentele.

La a doua aplicare a testului, structura se modifică, apar scrupulele anxioase și frica paranoiace. Este o stare post-paroxistică în care efectele brutale au fost descărcate iar nevoia de exhibiție este acum privită cu repulsie.

Culisa și concordanța prezintă aceeași structură, în care apare o anumită cenzura etică interioară, precum și o descărcare prin acting-out a nevoii de exhibiție.

A doua aplicare a testului relevă în culise un mecanism compulsiv, o opțiune pentru un Abel integral, o constelație vectorială controlată cu strictete. Profilul de concordanță se modifică și el, de la frica simplă la un Cain pe cale de a se converti.

Vectorul Sch (al pulsioniilor Eu-lui)

Fatada Prima aplicare relevă un Eu care refulează, un Eu juvenil cu mecanisme compulsive de apărare. Subiectul da impresia că duce o viață regulată, care prezintă toate caracteristicile „normalității”, în realitate el este incapabil de a participa afectiv la aceste situații „normale”. El își asumă rolul cu un fel de detașare afectivă, ce se poate transforma într-un sentiment de depersonalizare, la baza căruia stă absența identificării cu propriile sale trebuințe latente.

A doua aplicare a testului ne situează în alta variație a aceluiași Eu juvenil, de asta dată în conflict cu privire la potențialități, inhibat, care luptă împotriva posesiunii prin mecanisme de negație.

Culisa Prima aplicare a testului identifică un Eu complex și diferentiat, narcisic, care accepta în totalitate trebuințele afective și nu resimte necesitatea de a se conforma la normele impuse din exterior, încearcă o autosuficiență narcisică a personalității. Problemele afective sunt însă suprainvestite, subiectul este mai preocupat de integrarea eului decât de a se conforma normelor sociale.

Situația extrem de tensionată de la prima aplicare nu se mai regăsește în cea de a doua, în care apare eul autist, care trece deasupra barierelor realității.

Concordanța Prima alegere a materialului pune în evidență un eu parazit, introiectat care luptă împotriva abandonului. Cea de-a doua alegere evidențiază o structură vectorială întâlnită și la profilul de culisă: autism irealist și absența dorinței de a se conforma. Freud afirma că aceasta imagine a Eului reflecta trauma cauzată de pierderea legăturii cu vechiul obiect al iubirii (pierderea uniunii perfecte cu mama) și încercarea de a surmonta pierderea prin introiectarea obiectului pierdut.

Vectorul C (al pulsionilor de contact, al legăturilor cu lumea exterioară)

Fatada Structura acestui vector rămâne constant pe parcursul celor două aplicări și releva o legătură nefericită și o dilemă a legăturii, o criză a acesteia.

Culisa Se evidențiază o fixare ireală asupra unei persoane sau a unui obiect deja pierdut, și o atenție introvertită, același element simptomatic de fixare (d-) rămânând constant pe parcursul celor două aplicări. Factorul m, inițial negat ca dorință de a se detașa de obiect, se regăsește descărcat la ultima alegere. Ceea ce înseamnă că subiectul păstrează caracterul fidel, conservator al relaționării, fiind atașat de tot ceea ce este vechi.

Concordanța Profilul releva dilema legăturii, atașarea fobica a subiectului care manifesta teama de a parasi vechiul obiect, dar resimte și necesitatea căutării unui nou. Structura rămâne constantă în cadrul celor două alegeri, relevând o criză a fidelității obiectului.

Subiectul nu se oprește la nici o fotografie pe parcursul primei alegeri, în cadrul celei de a doua însă, finalul seriei a VI-a se oprește la 4S și face următoarea asociație liberă: „o, ce dur e asta. Cred că e un criminal.” La încurajarea examinatorului manifesta rezistență. „nu cred că e un criminal, o fi avut vreun accident. Pare dur. Probabil jefuiește bănci”

Testul arborelui (Koch) releva trasaturile subiectului pe axa atitudine socială și profesională-Eul intim-aspirativ

❖ atitudine socială și profesională

lasă impresia unei compensări a ceea ce îi lipsește subiectului; o accentuare a momentului nașterii, o regresie și o fixație la un stadiu primitiv, legat de mamă și trecut; orientarea arborelui spre dreapta indicând prezența egoismului și a stării sale

dornice de acaparare, exteriorizate prin rebeliune și atac, act agresiv care îi conferă sentimentul de plăcere și împlinire.

Subiectul își trăiește viața în visare, si-o epuizează în imaginație. Este inhibat, neliniștit, impresionabil fiind manifestă uitarea de sine și slăbiciunea eului.

Nevoia sa de atenție din partea celorlalți este evidentă, la fel însă și tendința egocentrică, narcisică, cu imperative de exteriorizare și plăcere de a se da în spectacol.

Trunchiul copacului este poziționat în zona erotico-sexuală, fiind evidențiată firea sa pasională, dar și dorința subiectului de explorare, descoperire, influențabilitatea, lipsa de realism combinat cu spiritul fantezist, inhibiții ale gândirii, dificultăți de înțelegere, incapacitatea de a lua decizii, nesiguranță, pripeală, reacții violente.

Subiectul este o fire excitabilă și iritabilă, cu nevoie de valorizare și autovalorizare, sentimentul de grandoare și mândrie personală, refugiul în lumea dorințelor și un simț redus al realului.

Subiectul trăiește asadar într-un minunat imaginar, realitatea determinându-l deopotrivă angoasă și luptă. Slabă toleranță la frustrare, caracter regresiv și defensiv, instabilitate și labilitate, indolență mergând până la nepăsare, cu atitudine „detașată”, absență, superficialitate și lipsa de profunzime sunt de asemenea trasaturi ale subiectului, alături de o interesantă trebuință de înțâietate și autovalorizare.

Eul Intim releva impresia de nesiguranță pe afirmarea unui fond de relativ echilibru și stăpânire de sine, exprimând centrarea pe sine și natura sa egocentrică.

În fapt, devin evidente teama, nedeterminare, ezitare, inconstanță, absența puterii de structurare; există de asemenea o puternică tendință de deformare a realității, un nivel reactiv disproporțional prin raportare la situația actuală. Eul sau are un caracter primitiv, regresiv, în viața sa primează instinctele, impulsivitatea, iritabilitatea, maturizare incompletă, resimțind nevoia de a trăi diverse experiențe care să-i confere sentimentul plăcerii.

În acest moment al existenței sale, vitalitatea este una redusă, cu tendințe depresive și apatie.

❖ Aspirațiile subiectului

Extrem de interesant apare proiecția subiectului în trecut, precum și elemental de personificare. Desenul exprimă tendința de regresie, introversie, incursiune în trecut, în acest sens se situează și precizarea spontană a subiectului: „în copilărie, la bunici, exista pe deal, un copac mare în care obișnuim să mă cațăr, acolo aveam, așa, o casă în copac”.

Aspectele sugerează trebuința de atașament și sprijin din partea familiei, dar și nevoia sa de evaziune, de fugă, pentru a regăsi căldura căminului familial și atenția, protecția, tandrețea persoanei investită afectiv – mama. (casa este poziționată în centrul ramurilor în jumătatea superioară a paginii),

care este recunoscută ca fiind elemental de echilibru și stabilitate în viața subiectului.

Interpretarea globală releva următoarele caracteristici:

Minorul este plasat într-o zonă de regresie, de fixație la un stadiu primitiv, legat de mamă și trecut. Mama este figura dominantă a existenței sale, fiind mereu în căutarea atenției și aprecierii acesteia (ceea ce poate conduce la complianța subiectului în a executa multitudinea sarcinilor: de întreținere a gospodăriei, de îngrijire a fratelui, trasate de mama sa, fără a ieși din cuvântul ei) dar și în dorința de îndeplinire a modelului masculine în familie ca un sprijin compensator absentei tatălui din viața mamei sale.

Despre atitudinea socială a subiectului se poate afirma că prezintă o dorință de acaparare, exteriorizată prin rebeliune și atac, act agresiv care îi conferă sentimentul de plăcere, ceea ce poate explica comiterea infracțiunii. Este egocentric, preocupat de satisfacerea nevoilor și intereselor sale, fiind indiferent și detașat psiho-afectiv de evenimentul infracțional. Impulsivitatea și manifestările violente îi pot oferi secundar și „beneficiul” de a fi în centrul atenției și „a poza”, astfel căutând legături puternice, cu implicare afectivă intensă.

Nevoia de atașament și de atenție din partea familiei, și în special a mamei este satisfăcută, acum fiind conștient și mulțumit de iubirea necondiționată a mamei, de atenția „mare” pe care aceasta i-o acordă fara ca el să mai facă ceva, de acceptarea din partea acesteia și mai ales de asigurările ei privind „imposibilitatea abandonului”, relația este asadar mai puternică și mai caldă ca niciodată: „mami e lângă mine, nu mă lasă, și îmi va aduce de toate, voi avea toate condițiile în penitenciar”.

Cu toate acestea se mentine refugierea în lumea dorințelor, simțul redus al realului și nivelul reactiv disproporțional prin raportare la situația existentială actuală.

Subiectul resimte problemele legate de planul sexual și pulsional, instinctele, impulsivitatea și iritabilitate afectivă fiind nuanțate.

Tendințele depresive ale Eului intim nu sunt conștientizate, ele sunt negate, mascate de relativ capacitate de comunicare și relaționare, optimismul debordant, care au evident un caracter defensiv.

«Drumul» ales de subiect este de tip B, fapt care indică dificultatea ușoară privind parcurgerea drumului.

Acesta își imaginează un drum plin de iarbă pufoasă de culoare verde, gălbui.

Faptul că a vizualizat un drum cu iarbă semnifică importanța conferită copilăriei. Imaginarea mentală îi conferă emoția bucuriei și se simte fericit ca un copil. Imaginea face trimitere la vacanțele din copilărie petrecute la bunicii, în localitatea Vărădia de Mureș, unde avea prilejul să desfășoare activități ludice specifice vârstei și să relaționeze cu persoane de vârstă apropiată. Drumul simbolizează imaginea care ar fi trebuit să fie definitorie pentru copilăria sa: sănătoasă, viguroasă și în dezvoltare. Însă nu a reușit să se bucure

de o copilărie firească, plină de joc, prieteni și aventuri copilărești din pricina faptului că a fost supus de mic copil trebuirilor gospodărești și de îngrijire a fratelui mai mic.

Definește suprafața drumului pe care calcă, într-un mod combinat în sensul că acesta are multe suișuri, coborâșuri și zone plate. Este un drum accidentat și se află pe o porțiune de drum care este în coborâre, după care va ajunge într-o zonă plată iar apoi va urca dealul.

Aceste imagini accentuează starea actuală în care subiectul se află, adică una dificilă, cu probleme, dar relevă și o problemă majoră: dealul, evoluția sa de-a lungul anilor în sensul că urmează să trăiască o viață constantă, fără schimbări, în mediul penitenciar, iar la ispășirea pedepsei va încerca să-și găsească un rost în viață.

De asemenea își imaginează drumul cu denivelări, ceea ce evidențiază încă o dată dificultatea și durerea resimțită în prezent.

Traversează râul apărut în cale, prin apă, mergând din piatră în piatră, suflecându-și pantalonii să nu se ude. Aceasta este o modalitate ușor inhibată de traversare a râului ce implică conștientizarea existenței unor probleme de natură sexuală, așadar poate fi vorba de o pulsivitate sexuală exacerbată, greu de controlat.

Apa este vizualizată ca fiind albastră, limpede, te poți oglindi în ea, curată, astfel încât se văd pietrele care strălucesc la lumina soarelui.

Experiențele sexuale îi produc o plăcere absolută, hrănindu-i dorința narcisică de hedonism, conștientizând anumite dificultăți sau probleme în aceasta latură.

Viteza de curgere a râului este una mică, lentă.

Acest fapt scoate în evidență faptul că intimitatea reprezintă o plăcere și sexul este savurat în totalitate de subiect.

Subiectul își vede în apă existența unor crenguțe și mușchi de apă, ceea ce exprimă sentimentul victimizării, în sensul în care s-a simțit trădat în dragoste. Având o relație de cuplu stabilă, de aproximativ un an jumătate cu o fată de 17 ani, aceasta s-a dovedit infidelă. Pe de altă parte poate fi vorba și ambivalența afectivă privind relația distorsionată, nesănătoasă a minorului cu mama.

Continuând jocul imageriei, ajunge la casa pe care o vizualizează ca fiind construită din lemn deci având culoarea maro.

În ceea ce privește susținerea din partea celorlalți pe parcursul existenței sale, nu a fost suficient de puternică, determinând instalarea sentimentului că este desconsiderat și devalorizat. Chiar mama acestuia consideră că nu i-a acordat atenția necesară, favorizându-l pe fratele mai mic. Deși minorul și-a asumat rolul de bărbat în casă, acordând sprijin și protecție familiei, nu s-a simțit suficient de valorizat și recompensat afectiv de către mamă.

Starea casei este definită ca fiind perfectă, bună.

Subiectul simte în aceste momente dificile pe care le experimentează, atenția, preocuparea, suportul afectiv al familiei și al unor prieteni; sistemul excelent de susținere îl determină să se considere important, acceptat și iubit necondiționat.

În această casă este una de vacanță, în week-end-uri vine o familie să se relaxeze și să petreacă momente plăcute.

Observăm din nou, importanța dată momentelor frumoase petrecute la bunici, (pescuitul, întâlnirea cu prietenii de joacă, plimbări prin pădure, aventuri) care l-au marcat în sens pozitiv, l-au relaxat și i-au conferit sentimentul unei copilării normale. Stima de sine este bună.

Vasul întâlnit în cale este multicolor.

În ceea ce privește relațiile sale de fidelitate, se simte rănit în multe privințe. Nesiguranța și neconfirmarea dragostei mamei, faptul că mama nu percute la mesajele lui emoționale și afective așa cum și-ar fi dorit, infidelitatea prietenei al cărei partener a fost timp de aproximativ un an jumătate sunt factori care au contribuit la starea de iritabilitate emoțională și afectivă, culminând cu manifestări agresive.

Starea vasului este bună, poți bea apă din vas.

Mama este persoana care îi este alături, îl acceptă și are grijă ca nimic să nu îi lipsească, așadar se simte împlinit pe plan afectiv și gravitatea problemelor reale pălesc.

În vas există vin roșu.

Subiectul manifestă atașament față de o persoană alcoolică sau față de ceva legat de alcool. Inferez posibilitatea ca, persoana investită cu afecțiune să fie mama care ar putea fi consumatoare de alcool și există probabilitatea ca aceasta să fi exercitat asupra minorului un abuz emoțional, afectiv poate chiar sexual, având în vedere că i-a atribuit băiatului încă de mic, un rol masculin accentuat.

Obstacolul întâlnit în drum este o crăpătură în pământ asemănătoare unui șanț de doi metri lungime și un metru jumătate lățime. Obstacolul este depășit prin ocolire.

Obstacolul tine de caracteristica drumului, călătoria devenind incomodă, este de fapt intrarea într-o situație critică.

Acest obstacol poate fi groapa în care a aruncat corpul neînsuflețit al fetei. Consecințele comiterii evenimentului infracțional, perioada pe care o va petrece închis în penitenciar, îi va bloca cursul vieții.

Dincolo de acest obstacol subiectul vizualizează continuarea drumului, iarbă verde, câmpie, pârâu, animale, deal, stâlpi telegraf.

Peisajul este abundent în detalii, ceea ce denotă firea optimistă și plină de speranță a acestuia. După eliberare subiectul își se va orienta spre o activitate de muncă, de altfel consideră că ar fi capabil să muncească orice, preocuparea sexuală este omniprezentă fiind accentuat simbolul falic, existând posibilitatea unor preocupări față de sexul bărbătesc.

Profilul rezultat în urma prelucrării răspunsurilor la F.P.I. releva majoritatea scalelor ca situându-se în cote normale. Note standard mici se înregistrează la scalele de agresivitate (A2) și sinceritate (FD9).

Ceea ce înseamnă ca subiectul relatează o înclinatie spontană redusă spre agresivitate, stăpânire de sine, conduita constantă și conștiințioasă. Notele

standard la FD9 atentionează asupra modului general în care trebuie să privim rezultatele testului.

Astfel, remarcăm înclinarea subiectului spre disimularea unor slăbiciuni și defecte, faptul că dorește să facă impresie bună. Autocritica sa este deficitară și lipsa de sinceritate evidentă. Desigur că acest element de distorsionare care afectează în principal scalele A2, D3 și E4 este influențat și de tendința conjuncturală de răspuns: examinarea psihologică are loc pe perioada reținerii sale preventive în arestul poliției, iar instanța judecătorească nu s-a pronunțat încă asupra pedepsei penale.

Note standard mari se obțin la scalele de excitabilitate (E4) și cea de dominare (TD7).

De remarcat că, deși teoretic scala corelează pozitiv cu A2, răspunsurile subiectului la E4 nu sunt concordante cu răspunsurile sale la A2. Astfel, el relatează o stare de încordare și iritabilitate, sensibilitate și excitabilitate. De asemenea, se releva o toleranță redusă la frustrare chiar în situațiile unor probleme cotidiene. Este ușor de deranjat, nerăbdător, neliniștit, se enervează și se furie ușor, devenind chiar agresiv în declarații și manifestări nehibzuite. Subiectul este extrem de afectiv, impulsiv, cu izbucniri de afecte și chiar lipsa de inhibiție în stare de tensiune.

În ce privește comportamentul de dominare, se evidențiază acte agresive reactive corporale verbale sau imaginare, impunerea intereselor proprii, o concepție egocentrică și o înclinatie spre o gândire autoritar conformistă. Este banuitor și neîncercător față de alții, se considera agresiv în limitele acceptabilității sociale deși agresivitatea sa este una reactivă.

Inventarul de personalitate Eysenck releva o plasare în sfera extroversiunii și stabilității emoționale, rezultatele la aceste scale fiind însă puse sub semnul întrebării datorită cotei mari de la scala L.

Explorarea zonei de dezvoltare cognitivă s-a realizat prin coroborarea datelor cu cele relevate de expertiza medico-psihiatrică, la testul „D48” subiectul a obținut scorul brut 15, stanina 1, ceea ce reflectă un nivel foarte slab de dezvoltare a inteligenței non-verbale, iar la matricile progresive Raven releva o operativitate mental-logică la nivelul unui intelect de limită ($Q I = 73$).

Rezultatele investigației noastre confirmă oare ipoteza de la care noi am pornit în „definirea” minorului autor al unor infracțiuni sexuale și de suprimare a vieții unui alt minor.

Să fie oare intamplatoare infracțiunea și alegerea victimei?

- Conformitate cu modelul infractorului sexual. Mecanisme de apărare și comportament pe perioada investigației

Aspectele de personalitate ale infractorilor sexuali indică: un grad înalt de frustrare, complexare și timorare, esecuri putentice în relații dualiste, actul violului fiind o răzbunare fictivă asupra femeii care îi insală. Infracțiunea sexuală vine de cele mai multe ori

dupa o perioada de abstinenta. Alegerea unui copil ca victima releva necesitatea optiunii catre o persoana accesibila și vulnerabila, nu neaparat atragatoare. „Pedofilul” regaseste „lumea pierduta a copilariei”. de asemenea, caractere comune pentru acestia sunt: dificultatile sociale, tulburari de personalitate, relatia negativa cu mama

Transpare din intreaga noastra investigatie referitoare la M.A.F. D. legatura deficitara cu mama care reprezinta ea insasi o sursa de frustrare pentru subiect. Sa fie oare o intamplare, o coincidenta faptul ca în timpul comiterii violului, și premergator actului de suprimare a vietii, o serie de stimuli receptati de subiect sunt aparent lipsiti de semnificatie și ca acesta pare sa remarce un detaliu pe care il afirma în mod repetat în faza de descoperire a infractiunii sale: „si atunci a sunat telefonul! M-am uitat și era mami. Am dat atunci telefonul mai incet! I-am pus mana la gura, am luat o sarma și am strans-o de gat!” Mama este cea care il suna cu insistenta, care precipita actiunea. Minorul isi da seama ca nu-si indeplinise atributiile zilnice pe care și le asumase cu responsabilitate pana în acea zi. Teama de „supararea” mamei este cea care-l aduce panica. Se grabeste sa ascunda urmele faptelor sale, iar linistea resimtita dupa acoperirea urmelor este disconfortanta. Mama nu-l mai suna, și sesizeaza astfel lipsa telefonului, ca urmare se reintoarce la locul faptei sale și la victima sa, pe care o mai ascunde o data cu o patura.

Sa fie vorba aici doar de o tulburare de personalitate de tip instabil?

Subiectul e intradevar incapabil de a-si controla adecvat emotiile și are descarcari bruste de manie, dar oare chiar nu exista dificultati în relatiile sale. Nu este oare evident insuccesul în realizarea relatiilor bazate pe afectiune: relatie deficitara cu mama, incapacitatea de a stabili o relatie autentica cu tatal, grupul restrans de prieteni, relatiile sale de intimitate neimplinite cu personajele feminine. Lipsa sentimentului de vinovatie, pe care nici macar nu incearca sa-l mascheze, sa-l disimuleze cum face cu intreaga sa imagine, nu este oare și el clar delimitat în cadrul unui nucleu incipient al personalitatii sale mai degraba antisociale. La aceasta se mai adauga și plictiseala permanenta a subiectului, nesiguranta privind propria sa identitate, comportamentul daunator pentru propria persoana sub forma unor echivalente suicidare de tipul consumului de substante, și mai ales eforturile exasperate ale subiectului pentru a impiedica un abandon: anterior comiterii infractiunii indeplinește o serie de atributii nespecifice nici varstei și nici sexului sau, dar nu le resimte ca neadecvate ci isi da toata silinta pentru ele, isi dorește sa fie util celorlalti, sa fie în preajma tatalui natural în ciuda respingerilor evidente ale acestuia; în situatia prezenta nu vrea sa fie uitat în penitenciar, nu vrea sa fie parasit de nimeni, nu vrea sa fie lipsit de atentie din partea celor din jur.

Toate acestea ne fac sa ne intrebam daca nu cumva ne situam mai degraba în cadrul unei tulburari de personalitate de tip „borderline”!

Justificarea rationala a actiunii de catre autor:

Consumul de droguri, prin intermediul unei țigaretete primite de la un necunoscut reprezintă foarte probabil un alibi construit pentru circumstanțierea faptei, total lipsit de realism și nesuștinut de credibilitatea subiectivă a relatării.

La nivel declarativ minorul susține că regretă fapta și este dispus să plătească pentru asta, reacțiile subiective însă îl contrazic. Se justifică prin reducerea nivelului de conștiință cauzat de consumul de băuturi alcoolice (2 beri) și droguri (1 țigaretă), nemaifiind astfel responsabil de faptele sale.

Pe de altă parte, argumentează că a fost prima dată când a făcut și el ceva rău, așadar ar putea fi iertat, s-a întâmplat pur și simplu, așa cum se poate întâmpla oricui. Afirmațiile minorului contrazic declaratiile sale date în fata autoritatilor în care „regreta fapta comisa (prin sintagme de genul „eu pot sa fac puscarie, dar pe mort nu-l mai readuce nimeni la viata”, „daca ar fi fost fratele meu victima, l-as fi omorat pe autor), ca nu-si poate explica gestul sau și ca e constient ca trebuie sa plateasca pentru ceea ce a facut.” (Referat de Evaluare intocmit de consilierul de probatiune).

Nu sesizează și nu ia în considerare gravitatea faptei comise, discutând în termenii unei greșeli copilărești pentru care nici nu poate fi judecat atât de aspru. După părerea sa, ar fi just și ar fi dispus să accepte să fie pedepsit printr-o bătaie zdravănă și cam atât (referitor la posibila răzbunare a familiei victimei, de care de altfel se teme, percependu-i ca „țigani și încă de ăia răi”). Nivelul crescut de agresivitate transpare adesea în relatări, scăpat de controlul conștient, exacerbat fiind de posibilitatea de a i se întâmpla ceva rău mamei sale „la care oricum țin cel mai mult pe lume”. Astfel, dacă mama sa ar păți ceva „tot ies eu din închisoare și îi omor pe toți cu cuțitul. Bag cuțitul în ei, în toți, nu, nici nu stau pe gânduri, la asta, nu, nu m-aș mai gândi. Dacă nu, fac rost de o pușcă și îi împușc pe toți, da tot îi omor. Dacă se întâmplă ceva cu mama...”.

• Concluzii asupra metodei.

Si-au dovedit utilitatea Fisa de Anamneza construita în mod expres pentru astfel de cazuri, precum și utilizarea mijloacelor de înregistrare audio-video a sesiunilor de interviu care confera fidelitate și elemente de detaliu datelor.

Se simte nevoia administrării unor probe de inteligenta mai diversificate.

Ar fi probabil util sa se aplice în paralel cu FPI, Eysenck și Inventarul de Personalitate California pentru diferentierea clara a diagnosticului psihologic.

Problele proiective sunt facil de administrat și releva un material bogat interpretării.

BIBLIOGRAFIE

Ioan Buș, „Psihologie și infracționalitate”, ed. ASCR, Cluj-Napoca 2006;

C-tin Enăchescu, „Tratat de psihosexologie” ed. Polirom, 2003;

M Gelder, D Gath, R. Mayou, „Tratat de psihiatrie Oxford”, ed. Asociația Psihiatrilor Liberi din România, București 1994;

D. de Castilla, „Testul arborelui”, ed. Polirom, Iași, 2004;

C. J-Ionescu, J. Lachance, „Desenul familiei”, ed. Profex Timișoara-2003;

S. Deri, „Introducere în testul Szondi”, ed. Paideia, București, 2000;

V. Perciun, „Psihologie clinică”, ed. Eurostampa, Timișoara, 2001.

MANAGEMENTUL PERCEPȚIEI

dr. Viorel MIHĂILĂ

Universitatea București
București, România
viorelmihaila@rdslink.ro

ABSTRACT: This paper takes up the issue of the perception management, as it is known within the military community. Put it bluntly, from a psychologist's perspective, would have been more appropriate to discuss about the management of the information to be perceived. But, at the practical level, this term is used and therefore, easily recognized by everybody. The paper falls into three main parts. I begin by outlining the military concept for perception management, within the framework of the nowadays media's particularities. I then examine the scientific basis of this concept. The third part of the paper analyzes the complex relationship between different perception management „branches”. One of the main ideas of this paper is that, irrespective of our formal academic approach of the terms and definitions, at the practical level, we have had already faced many developments under the imperatives of „nation building” or imposed by national security imperatives. By managing what is to be perceived by a specific target audience, reenergizing or even rebuilding social representations and collective identities, we are using different influence models. The difference is huge: those theoretical models are used on a large scale, not for experimentation, but for nation building.

Mediul militar a fost din totdeauna sensibil la descoperirile din domeniul științei, cu deosebire la cele care se puteau transpune (rapid) în echipamente, armament și tehnică din ce în ce mai sofisticate. În reprezentarea comună, avansul tehnologic militar față de „lumea civilă” a fost considerat de la sine înțeles, dar, mai mult, a fost considerat pe alocuri chiar necesar. Cât de justificată a fost o asemenea abordare este o cu totul și cu totul altă problemă. Cu siguranță va fi analizată în viitor.

Pentru o perioadă de timp destul de consistentă, avansul pur tehnologic a fost considerat decisiv și, ca atare, cultivat cu obstinație. Anii din urmă au adus însă evoluții spectaculoase în domeniul modelelor conceptuale, care modele, ulterior operaționalizate, aveau să dea naștere unor abordări cu totul și cu totul noi, câteodată neașteptate, în domeniul teoriei și practicii militare. Sunt create concepte noi, care apoi sunt experimentate și care fundamentează structuri, moduri de acțiune și o întreagă arhitectură relațional-formală și normativă.

Gestionarea violenței interstatuale, uneori chiar și a celei intrastatale, a condus la impunerea unor tipare acționale dovedite, în trecut, a fi fost eficiente. Construirea națiunilor, cu tot ceea ce acest concept reclamă ca angrenaj de transpunere în practică, pare a fi în această susmenționată categorie. Evidența bulversantă și întotdeauna presantă a situațiilor concrete din zonele de conflict, din „teatrele de operații” a impus miliarelor găsirea unor soluții. Construirea, ori mai curând re-construirea unor colectivități, a unor comunități și a unor identități asociate acestora nu pare a fi tocmai punctul forte al structurilor militare. Renașterea discursului despre „nation building”, pornind de la poveștile (americane) de succes cu Japonia și Germania după cel de-al doilea război mondial avea să forțeze găsirea unor soluții.

Pentru ca lucrurile să capete o dimensiune majoră, mediul informațional în dezvoltare accelerată, tabloul extrem de dinamic al tehnologiei informației și modificările induse/impuse de acestea în domeniul social au creat o presiune suplimentară pentru articularea unui model coerent.

În mod surprinzător pentru mulți, aceste noi evoluții reclamate de situații concrete extrem de dramatice din zonele de conflict nu au venit dinspre mediul academic civil ori dinspre domeniul economic, ci dinspre cel militar. A doua parte a deceniului trecut a găsit comunitatea militară în fața provocării de a transmite informații unei audiențe de multe ori sofisticate, obișnuită să se miște într-un peisaj mass-media matur, o audiență care compară, care cere și așteaptă informații.

Obținerea sprijinului populației locale pe durata desfășurării unei operații militare, fie că este vorba de gestionarea unei situații de criză ori de misiuni post-conflict, este un imperativ absolut. Mai mult, este de luat în calcul și obținerea sprijinului opiniei publice internaționale și a celei din țara din care provin trupele respective. Astfel, domeniul militar a trebuit să teoretizeze, iar mai apoi să operaționalizeze acest tip de „management”. Pornind de la ceea ce era disponibil în mediile academic, politic ori economic a fost conceput un nou mecanism.

Conceptele de diplomatie publică ori cel de diplomatie culturală din mediul civil au fost rafinate și operaționalizate în mediul militar în termeni de „operații de influențare”, „operații informaționale”, „operații psihologice” și „operații mass-media”. Totalitatea acestor abordări, la care putem adăuga publicitatea și comunicarea politică se regăsesc sub umbrela termenului de „management al percepției”.

Revoluția informațională a modificat gradul de expunere a grupurilor țintă la mesajele transmise de

media, ceea ce probabil a restructurat deja cadrul informațional, atitudini și comportamente. Această modificare a mediului informațional are implicații pentru media, pentru autorități și bineînțeles pentru populație. Poate cel mai important lucru este acela că se reduce considerabil capacitatea guvernelor de a defini evenimentele (de a asigura cadrul de interpretare) pentru proprii cetățeni, ceea ce poate genera, în mod normal, puncte de vedere diferite față de cel promovat oficial, pe teme de interes major pentru cetățeni.

Mass-media a evoluat tot mai mult în sensul unor structuri de rețele globale, descentralizate. Integrarea tuturor formelor de expresie (culturală) într-un singur „hipertext” electronic nu a fost încă realizată, dar efectele unei asemenea dezvoltări asupra percepțiilor noastre pot fi deja măsurate, pe baza conținuturilor curente ale programelor de televiziune prin rețea sau prin cablu și a site-urilor web asociate. Cultura pe care o creăm și o susținem cu rețelele noastre de comunicații include nu doar valorile, credințele și regulile noastre de conduită, ci însuși modul nostru de a percepe realitatea.

Când vom avea un hipertext de cuvinte, sunete, imagini și alte „expresii culturale”, mediate electronic și separate astfel de istorie și geografie, acest lucru ne va influența profund modul în care percepem lumea. În media electronică putem observa un *amestec al nivelurilor realității* pe măsură ce diversele moduri de comunicare împrumută coduri și simboluri unele de la altele: buletinele de știri seamănă tot mai mult cu niște talk show-uri, emisiunile cu subiect juridic cu niște melodrame, iar cele despre războaie/conflicte armate cu niște filme de acțiune. Astfel, distincția dintre real și virtual devine din ce în ce mai dificilă, lucru ce va afecta profund modalitatea de a ne construi reperele și a ne stabili prioritățile.

Noile tehnologii disponibile la un cost extrem de scăzut – telefoane celulare, laptop-uri, aparate foto digitale, e-mailul etc. – modifică tempo-ul în domeniul informării atât pentru guverne/instituții guvernamentale, cât și pentru media și public. Decidenții trebuie să facă față unui număr crescut de „știri speciale” provenite din locuri diferite, la care trebuie să reacționeze, adoptând o variantă de acțiune „reactivă” și nu „activă”. Jurnaliștii se bazează din ce în ce mai puțin pe știrile oficiale (surse oficiale, conferințe de presă, comunicate) și mai mult pe imagini și povestiri furnizate de către „jucători” independenți: ONG-uri, diverși activiști, soldați cu aparate foto digitale. Această transparență sporită creează noi amenințări dar și noi oportunități (spre exemplu, pot pune în lumină mai clar noi posibile amenințări).

O nouă variabilă extrem de importantă este viteza cu care informația devine disponibilă unei audiențe globale, convergența mijloacelor prin care putem accesa diversele tipuri de informație (vizual, audio, tipărituri etc) într-un singur format digital. Adesea, prima informație care ajunge la audiența globală (care poate fi definită, într-un anumit sens și ca o multitudine

de „audiențe de nișă”) va crea cadrul general în limitele căruia evenimentul respectiv va fi perceput și analizat, deci și impactul pe care acesta îl va avea...

Dar cum anume este gestionată problema „construirii unei reprezentări” asociate unei problematici majore, spre exemplu cea a terorismului? Pentru SUA spre exemplu, războiul global împotriva terorismului a înlocuit războiul rece, ca fundament și cadru meta-narativ în domeniul securității naționale. Guvernul, media și publicul folosesc cadrul astfel construit pentru atingerea scopurilor de comunicare, de evaluare a acțiunilor întreprinse în acest domeniu, sau de conceptualizare a diferitelor situații ori evenimente. *Pentru liderii politici este o modalitate de a lega evenimente altfel disparate, a identifica prioritățile, prietenii, inamicii, victimele și vinovățiile, a construi mesaje coerente. Pentru jurnaliști și pentru marele public, acest cadru conceptual asigură încadrarea într-un context unitar a diverselor evenimente legate de securitatea națională* – Al Qaeda, Irak, Afganistan, Israel, Iran, Cecenia, Indonesia, Kashmir, Kenya etc. Acest cadru conceptual simplifică și asigură totodată comunicarea unor evenimente extrem de complexe. În mod normal, în acest context, atenția opiniei publice este îndreptată îndeosebi asupra tacticii și nu a strategiei implicate în acest „război global”.

Departamentul Apărării al SUA definește mediul informațional drept „îndivizii, organizațiile ori sistemele care colectează, procesează sau diseminează informația, dar include și informația ca atare în acest sistem”.

Managementul percepției este definit în „Joint Publication 1-02” drept „totalitatea acțiunilor desfășurate pentru transmiterea/blocarea transmiterii anumitor informații și indicatori audienței țintă externe, pentru a le influența emoțiile, motivele și raționamentul obiectiv; către sistemele/structurile de informații și liderii de la toate nivelurile pentru a influența analizele/estimările oficiale, cu scopul de a obține comportamente și acțiuni oficiale favorabile îndeplinirii obiectivelor originatorului”.

Comunicarea strategică este definită drept o „varietate a instrumentelor folosite de către guverne pentru a genera o înțelegere a atitudinilor globale și a culturilor” [1]. Influențarea atitudinilor și comportamentelor prin strategii comunicaționale ajută la construirea contextului și a relațiilor care să potențeze atingerea obiectivelor politice, economice și militare. Poate fi folosită pentru mobilizarea sprijinului opiniei publice pentru inițiative politice majore și pentru sprijinul anumitor obiective înainte, pe timpul și după situații de criză ori conflicte majore. Comunicarea strategică implică metode sofisticate de analiză a percepțiilor (*map perceptions*) și de *influențare a rețelelor* (sociale și de comunicare), identificarea politicilor prioritare, formularea obiectivelor, crearea de teme și mesaje, utilizarea canalelor relevante, construirea și potențarea unor noi strategii și tactici dinamice, evaluarea succesului/efectelor. Această abordare se bazează pe o

cunoaștere în profunzime a culturilor și a factorilor care motivează comportamentul uman.

Operațiile de influențare [2] includ operațiile psihologice, operațiile de înșelare militară, operațiile de securitate, contrainformațiile, contrapropaganda și relațiile publice. Acestea sunt folosite pentru a influența comportamentul, a proteja operațiile, a comunica intenția comandantului și pentru a disemina informațiile necesare obținerii efectului dorit în „domeniul cognitiv”. Efectul urmărit este un comportament sau o modificare în ciclul de decizie al adversarului care să sprijine îndeplinirea obiectivelor originatorului.

Operațiile informaționale [3] sunt, în concepția SUA [4] acele acțiuni desfășurate pentru afectarea informațiilor și sistemelor informaționale ale adversarului, concomitent cu protejarea celor proprii. În varianta anului 2005 [5] (oricum dinamica modificărilor conceptuale în acest domeniu este năucitoare) operațiile informaționale implică folosirea integrată a capacităților operațiilor de influențare, război electronic, război în rețelele informatice, în concordanță cu o concepție unitară pentru a influența, distruge, corupe sau uzurpa capacitățile umane și automate ale adversarului de luare a deciziilor, în același timp cu protejarea capacităților proprii.

Sunt din ce în ce mai folosite două concepte care încearcă să cuprindă în limitele unei definiții noile evoluții: „hard power” și „soft power” [6]. „Hard power” este folosirea forței militare, a sancțiunilor economice, diplomației coercitive etc pentru a-i face pe alții să acționeze într-un mod pe care nu și-l doresc (dar care este cel vizat de către originator) folosind amenințările sau recompensele.

„Soft power” este abilitatea de a-ți atinge obiectivele prin influențarea adversarilor astfel încât să-și dorească să facă ceea ce vrei tu să obții. Este abilitatea de a-ți atinge scopurile prin intermediul atragerii și nu al coerciției. Acționează fie convingându-i pe alții să te urmeze, fie prin obținerea acceptării anumitor norme și instituții care ulterior vor influența/forța adoptarea unui comportament ori modificare atitudinală. Folosește îndeosebi ideile și cultura țintei și depinde în mare măsură de capacitatea de persuasiune a celui care transmite informația.

În zilele noastre, o țară nu mai poate separa foarte clar și definitiv audiența internă de cea externă. Ceea ce unii aud, văd sau citesc cu siguranță va fi aflat și de cei din exteriorul granițelor. Acest tip de abordare întărește imaginea lumii ca un spațiu coerent, continuu și îndrumă interpretarea spre perceperea evenimentelor izolate ca parte a unui pattern mai general.

Cum anume folosesc autoritățile (de la noi și de aiurea) oportunitățile generoase oferite de fluxurile informaționale globale, de patternul de organizare în rețea al structurilor media (dar nu numai) este o cu totul altă discuție. Rețelele acestea sunt autogeneratoare: fiecare comunicare creează gânduri și semnificații, care la rândul lor dau naștere unei alte comunicări. În felul acesta întreaga rețea se generează

pe sine, producând un context comun de semnificații, o cunoaștere împărtășită, reguli de comportament, o graniță și o identitate colective pentru membrii săi. Într-o ierarhie, exercitarea puterii este un proces liniar, controlat, cu finalități aproape previzibile. Într-o rețea, ea este un proces neliniar implicând multiple bucle de feed-back iar rezultatele sunt adesea imprevizibile – *consecințele fiecărei acțiuni din rețea se răspândesc în întreaga structură, și fiecare acțiune care urmărește un anumit obiectiv poate avea consecințe secundare care să intre în conflict cu acel obiectiv*. Deși implică relații între procese care produc componente materiale, tiparul rețelei, însuși, este ceva nematerial.

Spre exemplu, în cazul luptei împotriva terorismului avem un subiect saturat de „interculturalitate” și „comunicare interculturală”. Pentru a reuși transmiterea mesajelor importante, numai anumite modalități de construire a discursului se vor dovedi performante. Este necesară elaborarea unui set de teme și mesaje care să întărească audienței reprezentarea unui beneficiu personal și direct. Astfel, trebuie comunicate foarte clar acesteia beneficiile personale pe care le va avea adoptând un anumit comportament ori atitudine, și nu beneficiul național, pan-național ori regional pe care îl va primi. Trebuie să fie personalizat beneficiul promis în viitor pentru respectiva persoană ori grup restrâns. Apelul la cadre de reprezentare comune va susține integrarea rapidă a mesajelor comunicatorilor respectivi în fluxul informațional cu relevanță generală.

Contextul în care este situată știrea este foarte important – reputația și credibilitatea comunicatorului contează foarte mult. Editorii, diversele filtre, „experții” sunt extrem de importanți – dacă acum 50 de ani bătălia se dădea pentru obținerea controlului asupra mijloacelor de transmitere a informației, azi aceasta se dă asupra construirii/distrugerii credibilității. A fost creată iluzia nevoii ca informația să fie furnizată gata „interpretată”, iar de aceea credibilitatea sursei este o garanție a unei bune interpretări. Într-o realitate saturată informațional și mediată de mass-media, publicul general, grupul țintă al mass-media nu poate să-și construiască singur o opinie proprie care să fie neinfluențată de pozițiile promovate de... media. Relatările acesteia, conținutul și direcțiile promovate vor orienta percepția și grila de analiză a opiniei publice.

Prin perfecționarea instrumentelor de culegere și transmitere a informației, realizarea unei istorii universale devine aproape imposibilă în sensul că acele centre de istorie (puterile capabile să culeagă, să trieze și să transmită informațiile într-un cadru unitar) se înmulțesc. Ziarele, radioul, televiziunea, calculatorul și Internetul devin determinanți dizolvării „unicului punct de vedere”, implicit central. Accesul facil la aceste mijloace duce, la rândul său, la explozia și multiplicarea viziunilor despre lume.

În situații de criză ori de conflict armat, dar și în operațiile post-conflict, condițiile receptării mesajelor sunt modificate, permeabilitatea fiind mult sporită față de situațiile „normale”. Instinctiv, oamenii încearcă să

găsească sens și ordine atunci când se află în situații confuze și ambigue. Se creează astfel un model simplificat sau o aparență de realitate, iar lucrurile care nu sunt conforme lui sunt eliminate. Notele dominante sunt conformitatea și satisfacția față de „ordinea fundamentală”.

Cu cât situația stimul este mai vag definită sau mai plină de încărcătură emoțională, cu atât va fi mai mare contribuția observatorului. Pentru majoritatea membrilor societății noastre, este caracteristic să gândească în termeni de stereotipuri, să personalizeze și să simplifice, să nu poată recunoaște sau tolera situații complexe sau ambigue și, prin urmare, să reacționeze mai ales la simbolurile care simplifică sau distorsionează.

Când sentimentul de nesiguranță este individual, fără comunicare și confirmare din partea altora, corelarea cu etnocentricitatea sau caracteristicile sale este redusă. Dimpotrivă, atunci când acest sentiment este colectiv, lucrurile se modifică semnificativ. În demersul de construire a noilor repere identitare, de obicei a fost preferat ceea ce nu putea fi ales (de exemplu sângele) în locul alegerii voluntare (de exemplu credința). S-au încurajat modalități de raportare la social preponderent emoționale.

Dirigitorii acestui tip de proces mizează mai mult pe folosirea pârgheii afective în locul celei raționale în redesenarea noilor repere. În logica obișnuită se dau premisele și se caută apoi concluzia. În logica sentimentelor se dă mai întâi concluzia și se caută premisele care i se potrivesc.

Managementul percepției include atât gestionarea fluxului informațional cât și a mijloacelor de transmitere a acestuia. Cu alte cuvinte, acest lucru înseamnă a selecta informația necesară construirii unor anumite reprezentări ce vor sta la baza unor atitudini și comportamente și a o disemina folosind canalele media cele mai accesibile grupului țintă vizat.

Tot acest demers este însă de neimaginat în lipsa unor analize realizate de cercetarea psihosocială. Studiile de zonă, studiile de țintă sunt o prezentare extrem de amănunțită a întregului complex atitudinal-valoric al unui grup, analizând totalitatea informațiilor care pot structura respectivul complex.

Noile evoluții din tehnologia informației au creat noi concepte și au impus alte modalități de relaționare și de construire a reperelor. Un astfel de exemplu este Piața Informațională [7], definită ca o colecție de oameni, software și servicii angajate în tranzacțiile de informații între organizații și între persoane.

Un exemplu excelent al potențialului uriaș al Pieței Informaționale a început în 1995, când câțiva pacifiști din SUA, Germania și fosta Iugoslavie au creat „Bosnews”, o pagină de Internet pentru a ajuta oamenii din Bosnia răvășită de război. Bosniacii urmau să transmită mesaje pe Internet explicând ce au nevoie copiii și studenții pentru a-și continua studiile (de la cărți, la baterii spre exemplu); organizatorii publicau listele pe paginile lor, iar oamenii de pe tot globul urmau să trimită obiectele necesare. Echipa a creat și o pagină de Internet numită Sarajevo, după ce

biblioteca națională din oraș a fost distrusă, ceea ce a făcut ca o mare parte a moștenirii culturale să se piardă. Cei de la Bosnews și de la alte câteva adrese au făcut un apel public la oricine deține informații istorice, să le adauge la pagina din Sarajevo, și astfel informațiile s-au acumulat, alcătuind un adevărat tezaur electronic de cultură. Pe de altă parte, în același mediu de comunicare, „proximitatea electronică” a ajutat și rudele despărțite de război să se regăsească (modelul este folosit și în teritoriile palestiniene, ori în Irak pentru același scop).

Dar în ceea ce privește acest model social (Piața Informațională), există și suprasolicitare - consecința cea mai directă și mai evidentă este cea a proximității care se creează astfel. Prin proximitatea electronică se mărește de mii de ori numărul oamenilor pe care putem să-i contactăm, pe care îi avem în proximitate. Baza de date a calculatorului poate stoca fără probleme milioane de astfel de nume, ceea ce noi nu putem - faptul că putem contacta pe oricare dintre aceste persoane în câteva secunde nu înseamnă însă că o vom și face. Dar trebuie să învățăm să facem față acestei noi complexități relaționale iar specialiștii analizează deja noile „vecinătăți virtuale”. Într-o lume a cărei complexitate crește continuu, aspectele tehnologice și sociale se întrepătrund din ce în ce mai mult.

Există evoluții aproape inimaginabile în urmă cu numai câțiva ani. Spre exemplu, un demers amplu de sfidare a „privatizării cunoașterii” l-a oferit recent (începând cu 2001) Universitatea Massachusetts Institute of Technology (MIT) din SUA, care a luat hotărârea de a publica pe Internet pentru accesul public neîngrădit toate cursurile sale [8]. La acest efort s-au alăturat apoi și alte universități americane (John Hopkins University School of Public Health, Tufts University, Utah State University) precum și japoneze (Keio University, Kyoto University, Tokyo Institute of Technology, Osaka University, University of Tokyo, Waseda University). Consorțiile din domeniul apărării sunt deja de notorietate în acest tip de proiecte. Potențialul unor asemenea acțiuni este uriaș, iar șansele unei dezvoltări accelerate a zonelor cu acces la infrastructura informațională sporesc foarte mult, deoarece se asigură o diseminare fără precedent a cunoașterii către toți oamenii.

Accesul la aceste resurse va reduce, în parte, decalajele majore în domeniul cunoașterii între țările dezvoltate și cele mai puțin dezvoltate. Dar acest lucru va genera și un nou tip de abordare, un nou tip de raportare la fluxul informațional global. Flexibilitatea acțională dată de un acces facil la o bază de cunoștințe avansate va impune un mecanism relațional diferit de cel actual între cei „puternici” și cei mai puțin „puternici”. Cu siguranță că ierarhiile nu se vor modifica peste noapte, dar această difuziune a cunoașterii și a cunoștințelor va impune, spre exemplu în domeniul gestionării crizelor internaționale, abordări diferite de cele actuale.

Sociologul Manuel Castells [9] lansează în „The Information Age: Economy, Society and Culture”

ideea că suntem contemporanii construirii și impunerii „societății informaționale”, cu toate modificările impuse de către aceasta întregului corp social. Așa cum Revoluția Industrială a dat naștere „societății industriale”, noua Revoluție a Tehnologiei Informației va da naștere unei „societăți informaționale”. Tehnologia informației a jucat un rol decisiv în apariția rețelelor ca o nouă formă de organizare a activității umane în afaceri, în politică, în mass-media, în organizațiile neguvernamentale.

Diferite părți ale acestor rețele corporative se recombina și se interconectează continuu, cooperând și, în același timp, concurând între ele. Mai mult, rețele similare există între organizațiile non-profit și non-guvernamentale. Rețelele au devenit astfel unul din fenomenele sociale cele mai proeminente ale epocii noastre. O dată cu apariția noilor tehnologii informatice și de comunicare, „rețelele sociale s-au extins pretutindeni, atât în interiorul cât și dincolo de cadrul organizațiilor” [10].

Rețelele au capacitatea de a se reînnoa, de a-și prolifera structurile și substructurile, de a funcționa chiar și atunci când majoritatea punctelor lor vitale (noduri de rețea) au fost distruse sau anihilate. Nodurile au capacitatea de a se reproduce și de a se multiplica. Extrem de utilă este considerată a fi construirea unei rețele cooperative pentru combaterea actorilor non-statali, prin aplicarea unor strategii non-militare, la care să se asocieze actori non-statali, ONG-uri și organizații internaționale diverse.

Este necesară crearea unui pattern de acțiune împotriva rețelelor pentru că, spre exemplu, în conflictele actuale, 90% din eforturile americane sunt constituite din strategii militare contra actorilor statali [11].

În epoca informației, este extrem de importantă influențarea liderilor politici și militari, ca și a populației. În SUA este recunoscut și statuat faptul că informația este un instrument al puterii naționale la fel de important ca cel diplomatic, militar sau economic. De aceea, în „Planul de Capabilități Strategice” (Joint Strategic Capabilities Plan) al Joint Chiefs of Staff sunt considerate „opțiunile informaționale flexibile de descurajare” (Informational Flexible Deterrent Options – IFDOs) pentru cursurile de acțiune (Courses of Action – COAs) aflate la dispoziția comandanților pentru îndeplinirea misiunilor [12].

SUA se vor concentra, pe viitor, asupra rețelelor globale, atât guvernamentale cât și neguvernamentale, nu numai asupra statelor (ca în Afganistan și Irak). Dar nu numai jucătorii majori vor urma acest pattern, ci probabil și cei multinaționali ori neguvernamentali independenți. Partajarea resurselor în acest mod se poate dovedi o carte câștigătoare.

Date extrem de importante în construirea strategiilor acționale viitoare, ne sunt oferite de către statisticile seci [13]: jumătate din populația lumii trăiește acum în mediul urban, iar această cifră ar putea ajunge la două treimi în 2025; 27 de orașe cu peste 10 mil locuitori vor fi până în 2015, din care 24 în țări în curs de dezvoltare sau slab dezvoltate; azi

sunt 325 de orașe cu mai mult de 1 mil de locuitori, iar din acestea 231 sunt în țări în curs de dezvoltare sau slab dezvoltate; estimările arată că în 2025, în mediul urban vor trăi 85% din America Latină, 58% din Africa și 53% din Asia; în următorii 30 de ani ponderea populației cu vârste sub 15 ani, va depăși 50%. Acest lucru va însemna o abordare diferită care să ia în calcul aceste noi dinamici demografice. Relaționarea cu această audiență va re-organiza mesajul și campaniile de comunicare.

O teorie interesantă, care are și avantajul de a putea fi operaționalizată relativ ușor este cea a lui Anthony D. Smith [14]. Acesta descrie elementele fundamentale ale unei etnii:

- *numele* – este important nu numai pentru autoidentificare și delimitarea de celălalt/ceilalți, dar și ca emblemă a „personalității colective”, a specificului și unicității unei anume comunități/colectivități;
- *moștenirea istorică comună* – poate să nu fie reală (deci să fie re-construită), dar credința în acest lucru contează și nu neapărat „faptul fizic” ca atare; se va folosi îndeosebi termenul de „marea familie” care se întinde în spațiu, timp de generații, până la cei nenăscuți;
- *istoria comună „construită”* – etnoistoria comunității/colectivității este un adevărat izvor moral; tradiții selective (inclusiv legende) despre trecutul vechi și glorios, din care unele evenimente și personaje sunt reamintite iar altele uitate; puterea exemplului pentru a crea sentimentul unei comuniuni de istorie și destin;
- *cultura împărtășită* (nu în sens normativ, ci în sens antropologic) – haine, mâncare, muzică, arhitectură, legi, instituții etc; limba și religia, luate împreună sunt cele mai importante și sunt folosite ca foarte eficiente criterii de diferențiere;
- *un teritoriu specific* – natura simbolică a unei asemenea delimitări/linii de demarcație; sentimentul atașamentului la un anume teritoriu și dorința de a redeveni stăpâni pe acel teritoriu; pentru etnicitate, crucială nu este posesia reală a terenului, ci sentimentul împărtășit al apartenenței;
- *solidaritatea* – categorie etnică (distinctă cultural) și comunitate etnică (sentiment al comunității).

Operaționalizarea acestei teorii poate oferi o schemă acțională în mai mulți pași, schemă parțial folosită azi de către marii actori de pe scena internațională în „construirea” ori „re-construirea națiunilor” devastate fie de războaie, ori de guvernări totalitare. Care sunt pașii despre care am vorbit? Îi voi trece în revistă nu neapărat în ordinea de punere în practică, ci voi prezenta doar aspectele generale ale procesului mai sus menționat, astfel:

- creșterea, cultivarea și transmiterea simbolurilor comunității, miturilor și amintirilor comune;
- selecția, transmiterea și întărirea tradițiilor istorice și ritualurilor comunității (rolul acestora în construirea unui sentiment al identității este extrem de important);

- cultivarea și transmiterea elementelor culturii împărțite a respectivei comunități (limba, religia, obiceiurile);
- inocularea (azi este folosit îndeosebi termenul mai „progresist” promovarea) valorilor, atitudinilor și cunoștințelor în rândul populației respective, folosind metode și instituții standardizate;

- demarcarea, cultivarea și transmiterea simbolurilor și miturilor teritoriului istoric/primordial al patriei;
- selecția capacităților și resurselor spre care va fi focalizată energia maselor, înăuntrul unui teritoriu demarcat, definirea drepturilor și datoriilor comune pentru toți membrii comunității.

Abordând discuția în spațiul construirii/reconstruirii națiunii, distingem un *nivel etnospiritual* (mituri, simboluri, memorie comună), un *nivel etnosocial* (cultura publică, sistem economic integrat, teritorialitate – apartenență etnoteritorială) și un *nivel etnopolitic* (drepturi, datorii, instituții).

În ceea ce privește cele trei niveluri descrise succint mai sus, este necesar ca acestea să fie gândite împreună în teorie pentru a le putea operaționaliza mai bine pe fiecare în practică, deoarece esența lor este comună. Dacă însă vor fi confundate în practică, se comite o eroare, pentru că se confundă funcția cu substanța. Nu ar fi nici prima și nici ultima dată când acest lucru se întâmplă, dat fiind faptul că respectiva confuzie stă, cu încăpățănare, la temelia multor fundamentalisme moderne.

O campanie de comunicare ori, mai corect spus, un demers în cadrul mai larg al managementului percepției impune câteva sublinieri și clarificări despre simboluri, arhitecturi simbolice și structuri valorice.

Conceptul de simbol nu a constituit până acum domeniul privilegiat al unei singure discipline. El a fost abordat de către antropologie, psihologie, lingvistică, psihanaliză, semiotică, semiologie, sociologie... Simbolul este o relație stabilită de voința unor persoane necunoscute, fiind o creație colectivă. Din acest punct de vedere, decodificarea simbolurilor presupune cunoașterea convențiilor care au stat la baza constituirii lor.

Sistemul de simboluri al unei societăți este subordonat unor nevoi spirituale specifice umane, unor necesități: de eternizare a memoriei unor evenimente, de idealizare și sacralizare, de autoperfecționare, de autodelimitare și autoafirmare, de comunicare și de cunoaștere.

Durkheim [15] subliniază faptul că simbolul este o expresie, și ca atare este străin realității pe care o semnifică, simbolizarea reprezentând un fapt natural și totodată unul cultural. Din această perspectivă, *prin simboluri, gândirea socială adaugă sau dislocă ceva din real.* Pentru Ferdinand de Saussure [14], simbolul este motivat, deci păstrează o oarecare asemănare cu referentul.

În definiția de lucru pe care o voi folosi, simbolurile sunt împărțite în două categorii, *simboluri referențiale* și *simboluri de condensare* [16].

Simbolurile referențiale sunt un mod economic de a ne referi la elemente obiective ale obiectelor și

situațiilor, elemente identificate în același fel de către oameni diferiți. Acestea ajută la abordarea logică a unei situații și la manipularea ei.

Simbolurile de condensare evocă emoțiile asociate unei anumite situații. Ele condensează într-o situație, spre exemplu, amintirile unei glorii trecute sau ale unei înfrângeri dezaastroase, promisiunea unui viitor deosebit (unele dintre acestea sau o formulă combinată a acestora). *Acolo unde apar simbolurile de condensare lipsește confruntarea constantă cu mediul înconjurător, cu realitatea imediată.* Sensurile nu rezidă în simboluri, ele rezidă în societate. Simbolul centralizează forțe care sunt în om și forțe dispersate în toate ființele lumii (Gaston Bachelard).

Pentru Mauss [17], *simbolurile nu există decât în rețele* al căror ansamblu, la nivel antropologic, poate fi numit simbolic. Simbolul este cel care traduce întotdeauna o stare afectivă colectivă. Este un vehicul de forțe, întotdeauna motivat afectiv și operează o „pre-legare” nu doar între reprezentări, ca judecată sintetică, ci „pre-leagă” o reprezentare de un afect.

În toate strategiile și demersurile de „construire” a națiunilor, apelul la structurile simbolice și la arhitecturile valorice ale grupurilor vizate este fundamental. „Îmbogățirea” acestor structuri și arhitecturi este un demers esențial în economia oricărui asemenea plan.

Tehnologia informației a jucat un rol decisiv în apariția rețelilor ca o nouă formă de organizare a activității umane în afaceri, în politică, în mass-media, în organizațiile neguvernamentale.

Marii actori ai scenei internaționale, în încercarea de a gestiona efortul de modificare a structurilor atitudinal-comportamentale a țărilor din zonele de interes strategic folosesc managementul percepției. Folosind în principal diplomația publică și operațiile informaționale militare, se încearcă declanșarea modificării acestor arhitecturi valorice locale ori regionale – bazate pe anumite construcții simbolice – pentru atingerea obiectivelor strategice ale originatorului.

Diplomația publică încearcă, prin intermediul schimbului de idei, să construiască relații durabile și receptivitate față de cultura, valorile și politicile unei anumite națiuni; să influențeze atitudinile și să mobilizeze opinia publică pentru sprijinirea anumitor politici ori interese. Este necesară construirea unor capacități de comunicare strategică – planificate, direcționate, coordonate, finanțate și conduse în modalități care să sprijine îndeplinirea intereselor naționale (mă refer aici la concepția SUA).

Pornind de la imperativele diplomației publice și operațiilor informaționale militare se încearcă o combinare și coordonare unitară a acestor abordări cu „lecțiile învățate” din domeniul marketingului. Astfel, trebuie întărit un anume brand și promovate modificări atitudinal-comportamentale – la nivelul țintei – folosind tehnici specifice marketingului [18]. Drept urmare, este necesară definirea succesului originatorului în termeni de beneficiu pentru țintă. Trebuie elaborat un set de teme și mesaje care să

întărească țintei perceperea acestui beneficiu personal și direct. Astfel, se comunică foarte clar care este beneficiul personal pe care-l va avea adoptând un anumit comportament ori atitudine, și nu beneficiul național, pan-național ori regional pe care îl va primi. Trebuie să fie personalizat beneficiul promis în viitor pentru respectiva persoană.

Vor fi analizate personalitățile care trebuie promovate/înlăturate în/din anumite statute comunicaționale pentru o mai bună transmitere a mesajelor originatorului. Efortul se concentrează, în principal, asupra celor care sprijină sau este posibil să sprijine punctele de vedere propuse, în baza culturii lor, a tradițiilor și atitudinii față de concepte precum „control”, „alegere” și „schimbare”. Spre exemplu, pentru zona arabă, cele mai „pretabile” ținte pentru a fi „mutate” (pentru îndeplinirea obiectivelor unui „originator” occidental spre exemplu) sunt cele din zona secularizată a lumii musulmane: oamenii de afaceri, oamenii de știință, educatorii/profesorii laici, politicienii și lucrătorii din administrație, muzicienii, artiștii, poeții, scriitorii, jurnaliștii, actorii precum și fanii și admiratorii acestora.

Se dezvoltă noi modele de „segmentare atitudinală”. Acestea vor fi aplicate pentru cei indeciși/neînregimentați și cei care sprijină originatorul (sprijin mediu). Următorul pas este apoi mutarea acestora pe nivelul superior de sprijin (sprijin puternic sau total) pentru acțiunile respective.

Nu voi elabora un model amănunțit al unei strategii de promovare a modificărilor atitudinal-comportamentale, ci voi creiona doar etapele obligatorii a fi parcurse – în termeni de analiză și demers acțional – pentru realizarea unei asemenea strategii, o particularizare a celor prezentate în paragraful anterior.

Prima etapă este analiza exhaustivă a specificului societății postmoderne, cu tot ceea ce aceasta presupune – cum anume s-a ajuns aici, care au fost implicațiile, care sunt elementele definitorii din punct de vedere social, economic, cultural (cei trei termeni sunt priviți în sensul cel mai general pentru a acoperi întregul domeniu de referință, de la tipare comunicaționale la noile modele economice spre exemplu).

Cea de-a doua etapă este analiza „societății țintă” contemporane, în baza aceluiași criterii folosite mai sus, cu un accent deosebit pe specificul național relevat în trecerea de la o etapă la alta de-a lungul istoriei (primitiv-tradițional-modern).

Cea de-a treia etapă este cea a analizei variantelor posibile de evoluție, în direcția modelului cultural din zonă (oriental sau occidental) folosind posibilele atuuri date de către specificul național și tot ceea ce acesta poate genera. Noile teorii ale modificărilor structurilor sociale vor trebui să modeleze posibilele consecințe ale diverselor variante de acțiune, să evalueze costurile (economice, sociale și culturale) și să încerce operaționalizarea noilor concepte. Tot în această etapă va începe analiza de bază în domeniul posibilelor mutații socio-culturale pentru a propune

modalități de promovare a reprezentărilor sociale asociate noilor arhitecturi valorice ori valori singulare, bazate pe reconsiderarea/reactualizarea unor structuri mitice și domenii simbolice particulare.

A patra etapă va evidenția domeniile și punctele obligatorii de influențare a deciziei, susceptibilitățile și vulnerabilitățile ce vor putea fi folosite, dinamica imaginii de sine a grupului/națiunii, mijloacele care vor fi folosite și vectorii implicați. Trebuie să precizez încă o dată că un asemenea demers are ca punct de plecare modificări structurale ale domeniului socio-economic, iar această strategie are rolul de a potența procesul, de a-l susține și de a asigura coerența implicării efortului social în acest demers, nu de a-l iniția.

În fapt, este o modificare extrem de interesantă a modului de acțiune – dacă în anii din urmă se încercau acțiuni de influențare, de modificare atitudinală ce se spera că vor duce apoi la modificări comportamentale conforme cu obiectivele originatorului, azi „libertatea” decidentului vizat este ceva mai mare – se construiește un context destul de larg, populat cu evenimente, concepte, teorii și personaje extrem de diverse în care libertatea construirii unui model personal și de ce nu, performant, de raportare la realitatea unor anume construcții pare a fi deplină... în limitele date de către acest context.

Dacă în trecut se încerca o direcționare a modalității în care o anumită realitate informațională era prelucrată, prin încercarea de a dirija interpretarea (influențare), ori prin blocarea accesului la anumite surse de informații și oferirea unor surse alternative (controlul mijloacelor de comunicare), azi se încearcă *modificarea conținutului informației de prelucrat concomitent cu statuarea „limitelor” în care poate avea loc interpretarea*. Trebuie însă făcută precizarea că nu este și nu poate fi vorba de o limitare a capacității umane de prelucrare a informației prin folosirea acestor direcții de acțiune. Este vorba despre *statuarea unui model de prelucrare socială a informației*, de recunoaștere socială a rezultatelor sociale ale acestor modalități de implementare, de valorizarea și de transpunerea acestora în logica instituțiilor sociale care reglementează existența socială.

Voi prezenta pe scurt, din punctul de vedere al analizelor desfășurate „în teren”, unele elemente de detaliu ale eforturilor întreprinse de către comunitatea internațională pentru „construirea” ori „reconstruirea” unor națiuni după conflicte mai mult sau mai puțin sângeroase. Acest efort va atinge, până la urmă și reconstruirea identităților asociate. Câteva aspecte generale trebuie să fie subliniate de la început.

În domeniul strategiilor de influențare la nivel macro există în acest moment o mai mare atenție acordată construirii și re-construirii contextului în care să fie apoi acordat răspunsul pentru provocările actuale.

Voi consacra primele remarci problematicii reconstrucției identitare în Kosovo, nu pentru că în ordine cronologică ar fi primul, ci datorită specificului

unei asemenea situații. Mecanismului construirii și re-construirii – de către agențiile de relații publice - a reprezentării asociate sârbilor și albanezilor kosovari în mass-media occidentale i-au fost consacrate lucrări extrem de variate și nu are sens să mă opresc acum asupra acestui aspect. Voi sublinia doar că, la nivel internațional, s-a reușit construirea, promovarea și ulterior menținerea unor anumite reprezentări ale grupurilor etnice implicate în conflict. Din punctul de vedere al specialiștilor în domeniu a fost incontestabil un mare succes, pentru că ceea ce contează în domeniul modificării reprezentărilor de acest tip, în care se reconfigurează imaginea unei alterități anume, este înregistrarea atitudinal-comportamentală (deci și energetică, ori a resurselor) într-o direcție definită și pentru o anumită perioadă de timp. Bineînțeles că o parte a reprezentărilor reziduale persistă, dar acesta este un cu totul alt aspect. Am anumite rezerve cu privire la eficiența construirii unei națiuni pornind de la re-construirea unui context reprezentărilor, prin implicarea masivă a instituțiilor internaționale și a ONG-urilor felurite. Una dintre principalele realizări ale ONG-urilor, atunci când sprijină un asemenea proiect, este să creeze un spațiu public al discuțiilor, iar acest lucru s-a dovedit a fi, trebuie să recunoaștem, extrem de eficient.

În ceea ce privește Kosovo, nu a existat un efort coerent de structurare a noilor arhitecturi valorice, a noilor modele identitare după încheierea ostilităților, fie ca recuperare a modelelor de dinainte de război, fie ca punere de acord cu noile realități. Există deci, în acest moment, identități conflictuale aparent ireconciliabile acolo, care împiedică evoluții în direcția unei bune dezvoltări. Nu a existat nici înainte de război, nu există nici acum o identitate „kosovară” comună a locuitorilor din acel spațiu, dar au existat și există încă identități etnice conflictuale pe un spațiu simbolic deopotrivă revendicat.

Este evident eșecul reconstrucției simbolice în Kosovo. Agențiile de relații publice implicate au acționat doar la nivelul construirii imaginii, deci la nivel superficial, nivelul simbolic de profunzime fiindu-le inaccesibil. În fapt efortul lor a fost direcționat în principal către audiența externă, problemele identitare ale locuitorilor din zonă fiind oarecum în plan secund. S-a considerat – pe bună dreptate – că prioritară sunt stabilizarea situației și creșterea calității vieții, urmând ca problema identităților conflictuale să fie rezolvată în viitor. Structurile care au acționat în acest domeniu au realizat și implementat programe ce aveau drept scop creșterea toleranței și promovarea valorilor democrației libere. Nu a fost nici un moment vorba, explicit și planificat, despre re-construcții identitare. Din punctul meu de vedere, o privire mai atentă asupra acestor aspecte ar fi prevenit conflictele din primăvara anului 2004 și din 2007.

Un alt spațiu geografic în care comunitatea internațională încearcă reconstruirea unei națiuni, este Afganistanul. Nu intru acum în detaliile istorice ale acestui proces, dar mă voi mărgini la a face câteva

remarci și sublinieri. Cercetările antropologilor au arătat că, la nivel bazal, în Afganistan avem de-a face cu o societate tribală, a cărei organizare a fost dezvoltată și este folosită de către trupele angrenate în misiunea de reconstrucție. Acest lucru impune precizări cu privire la modul de construire a imaginii lumii și la cel de percepere a temporalității și secvențialității.

Timpul mitic nu reprezintă numai o întoarcere la izvoare și o retrăire rituală a trecutului, pentru că nu este întotdeauna retroactiv, ci uneori și prospectiv, el putând fi proiectat și în viitor și trăit cu anticipație ritual – poate fi anticipativ și creator. El poate fi mereu reactualizat ca atare prin rit. În cauzalitatea mitică, relația cauză-efect nu este repetabilă, în condiții identice, ci unică, inedită de fiecare dată - aceleași cauze spirituale, în aceleași condiții psihice nu produc aceleași efecte mitice. Aceleași cauze produc o *indefinitate* de efecte. Mitul [19] se păstrează în aliaje și structuri mai complexe ca un element care ține de natura cognitiv-afectivă și metaforică a ființei umane. Există, din acest punct de vedere, diferențe noționale uriașe între comunitățile locale și reprezentanții comunității internaționale – topologia, cauzalitatea și temporalitatea nu au nicidecum aceleași înțelesuri pentru părțile implicate, lucru ce poate duce la grave dezechilibre și reprezentări eronate.

Sunt și modalități diferite de prelucrare a informației – în postmodernism se procesează analitic, pe suport digital și în logica rețelilor; în Afganistan se prelucurează simbolic, în logici ale matricilor simbolice impregnate de atemporalitate și topologie locală, susținute de universuri mitologice și repere religioase și ideologice fundamentale. Instantaneitatea și informația în timp real din primul caz nu înseamnă însă atemporalitatea din cel de-al doilea.

În Afganistan, pornind de la relațiile tribale dezvoltate cu ajutorul antropologilor, se încearcă umplerea unei „tabula rasa” în ceea ce privește reprezentările asociate noțiunilor de bază ale democrației libere, prin vehiculul numit „nevoi bazale”. Se aplică un model teoretic situat în orizont empiric ce încearcă modificări în orizonturi simbolice... Succesul acestui demers este până în acest moment discutabil.

Ca o concluzie „de etapă”, domeniul managementului percepției merită elaborări ulterioare mai consistente. Este cu siguranță un demers care va promova interdisciplinaritatea și cercetarea în echipă.

Note

- [1] Report of the Defense Science Board Task Force on Strategic Communication, September 2004
- [2] Definiția dată în NATO (AJP – 3.10, NATO Information Operations Doctrine 2005) – operațiile informaționale sunt acțiuni coordonate de influențare a procesului de luare a deciziei a adversarului
- [3] Joint Information Operations Planning Handbook, July 2003
- [4] Information Operations - Air Force Doctrine Document 2-5, 11 January 2005

- [5] Information Operations - Air Force Doctrine Document 2-5, 11 January 2005
- [6] Termeni lansați încă din 1990 de Joseph Nye, decan al Harvard Kenney School of Government
- [7] Dertouzos, Michael în „Ce va fi. Cum vom trăi în lumea nouă a informației” definește „Piața Informațională” ca o colecție de oameni, software și servicii angajate în tranzacțiile de informații între organizații și între persoane; aceste tranzacții includ prelucrarea și comunicarea de informații și au aceeași motivație economică ca și piețele tradiționale de bunuri materiale și servicii. Această piață informațională are abilitatea de a aduna oameni cu același mod de gândire de-a lungul spațiului și timpului, care altfel nu ar ajunge unii la alții. Dertouzos, Michael - Ce va fi. Cum vom trăi în Lumea Nouă a informației, București, Editura Tehnică, 2000, p. 121
- [8] informații disponibile la adresa <http://ocw.mit.edu/OcwWeb/Global/AboutOCW/otherocws.htm>
- [9] Manuel Castells, The Information Age: Economy, Society and Culture, Blackwell, 1996
- [10] Fritjof Capra, Conexiuni ascunse, Editura Tehnică, București, 2004, p. 160
- [11] John Arquilla, David Ronfeldt, Networks and Netwar, RAND, Los Angeles, 2001
- [12] În varianta din 1998 (Joint Pub 3-13, „Joint Doctrine for Information Operations),” operațiile informaționale - acțiuni desfășurate pentru afectarea informațiilor și sistemelor informaționale ale adversarului, concomitent cu protejarea celor proprii. Sunt folosite în toate fazele operației, în toate tipurile de operații și la toate nivelele. Procesele dependente de informație sunt, de la nivelul cel mai înalt al autorității de comandă, până la tehnologia de control automat a infrastructurii comerciale (de exemplu telecomunicațiile ori gestionarea sistemelor energetice).
- [13] UNDP, Human development report 2004 – cultural liberty in today’s diverse world, p. 42
- [14] Anthony D. Smith, The ethnic sources of nationalism, Survival, vol. 35, No. 1, Spring 1993, pp. 3-20
- [15] Camille Tarot, *De la Durkheim la Mauss, inventarea simbolicului*, Editura Amarcord, Timișoara, 2001, p. 63
- [16] Ibidem, p. 81
- [17] Murray Edelman, Politica și utilizarea simbolurilor, Editura Polirom, 1999, p.15; E. Sapir a introdus termenul de simbol de condensare în 1934, definit ca sistem de semnificații dobândite, care „se înrădăcinează în miezul inconștientului și care încarcă de afectivitate tipuri de comportamente, situații care nu par a întreține nici un raport cu sensul originar al simbolului” – în Anthropologie, Payot, Paris, 1934, p.51
- [18] Există, bineînțeles, o preluare „originală” a acestui imperativ și la noi – este vorba de mult laudată începere a construirii unui „Brand de țară” pentru România, activitate condusă la nivel guvernamental; varianta neguvernamentală de implicare este foarte bine reprezentată de către Brand Academy - <http://www.brandacademy.ro/> - prin proiectul Conferinței „Beyond Borders 2005”
- [19] Lucian Blaga, Opere 10, Trilogia Valorilor, Editura Minerva, București, pp. 21-23

REZULTATELE AUDITULUI PSIHO-ORGANIZAȚIONAL REALIZAT ÎNTR-O UNITATE PENITENCIARĂ

Ileana AXINTE, Cornelia DUDEANU, Alina PETCU, Mihaela PETRE, Mirela PREDA

Administrația Națională a Penitenciarelor
București, România
apetcu@dgp.ro

REZUMAT: Studiul prezent se dorește un punct de plecare în demersul inițiat de structura de psihologie din cadrul Administrației Naționale a Penitenciarelor în direcția demonstrării necesității introducerii serviciilor de asistență psihologică constantă acordată personalului din unitățile penitenciare, cu o atenție deosebită acordată angajaților care își desfășoară activitatea în sectorul operativ. În atingerea acestui obiectiv, un sprijin important îl oferă rezultatele auditului psihologic realizat într-o unitate penitenciară, ale cărui concluzii sunt relevante pentru înțelegerea problematicei psiho-organizaționale specifice sistemului penitenciar.

Ca urmare a solicitării adresate de către conducerea unei unități din sistemul penitenciar, referitoare la realizarea unei evaluări a personalului acestei unități, în vederea identificării vulnerabilităților de ordin psihologic și a eventualelor factori de risc, psihologii din cadrul biroului cu atribuții specifice în acest sens, bazându-se pe informațiile preliminare existente, și-au fixat trei obiective de lucru:

1. Identificarea angajaților care se confruntă în momentul prezent cu dificultăți semnificative personale sau relaționale, cu o atenție sporită acordată identificării persoanelor care prezintă o structură de personalitate cu o vulnerabilitate crescută în condiții de suprasolicitare psihofizică și de confruntare cu evenimente stresante;

2. Identificarea aspectelor organizaționale percepute de majoritatea angajaților ca având efect stresor important și constant asupra lor;

3. Identificarea aspectelor organizaționale percepute de majoritatea angajaților ca surse de satisfacție profesională.

Ulterior, s-a elaborat o strategie de lucru în vederea realizării unui audit psiho-organizațional și o echipă formată din 6 psihologi s-a deplasat la locația unității. Pe durata a 5 zile, echipa noastră a cules informații cu ajutorul câtorva metode.

În lucrarea de față prezentăm punctele vulnerabile și punctele pozitive identificate și formulăm câteva sugestii de ameliorare a aspectelor negative și de valorificare eficientă a resurselor și oportunităților existente, atât la nivelul personalului, cât și la nivelul organizației în ansamblul ei.

METODELE DE CULEGERE A DATELOR

1. CONVORBIREA – purtată cu o serie de persoane din organizație:

- directorul general și directorul adjunct;
- șeful serviciului aplicarea regimurilor;
- unul dintre psihologii din sectorul intervenție psihosocială din unitate.

2. METODA PSIHOMETRICĂ (chestionarelor

de personalitate) – aplicarea a trei chestionare de personalitate, adaptate la problematica psihologică a funcționarului de penitenciar, cu ajutorul cărora am vizat identificarea mai multor aspecte:

- acele trăsături / semne prin care s-ar putea manifesta vulnerabilitatea și riscul personal al fiecărui angajat;

- reacțiile specifice la stres,
- modalitățile cele mai frecvente de adaptare la suprasolicitare psihologică sau fizică,
- nivelul toleranței la frustrare și autocontrolului în situații tensionate.

3. ANCHETA PE BAZĂ DE CHESTIONAR – s-au elaborat câteva chestionare de opinie, centrate pe investigarea percepțiilor și atitudinilor generale existente la nivelul personalului unității cu privire la o serie de dimensiuni psiho-organizaționale, urmărindu-se în mod special investigarea percepției generale asupra schimbărilor care au avut loc în ultima perioadă și asupra consecințelor directe sau indirecte asupra personalului.

4. ANCHETA PE BAZĂ DE INTERVIU – interviurile au fost ținute cu toți angajații evaluați;

- interviurile au fost realizate de trei comisii, formate din câte doi psihologi;
- interviurile au urmat imediat după finalizarea completării chestionarelor;

- pentru fiecare subiect evaluat, interviul a avut o durată cuprinsă între minim 15 minute și maxim 60 de minute, durata variind în funcție de ritmul discuției și de problematica personală ridicată de fiecare angajat.

PREZENTAREA ASPECTELOR VULNERABILE

1. Un nivel ridicat de suprasolicitare psihofizică la personalul din sectorul VIZITĂ (s-a identificat ca una dintre principalele cauze ale supraîncărcării psihice faptul că nu întotdeauna deținuții sunt informați exact în legătură cu aprobările sau lipsa acestora pentru solicitările formulate, personalul de la sectorul Vizită fiind pus de multe ori în situația de a

suporta consecințele acestui fapt). Alte cauze ale suprasolicitării psihofizice sunt: volumul mare de muncă, personalul insuficient, condițiile de lucru precare (spațiu mic de lucru, dotare materială slabă).

2. Reacții depresive în contextul unor probleme familiale sau profesionale precum și lipsa unor informații și practici pozitive și eficiente de gestionare a acestora – la unii angajați din diverse sectoare.

3. Un nivel ridicat de tensiune, tendințe spre agresivitate și modalități ineficiente de gestionare a reacțiilor la stres – la personalul din sectorul ESCORTĂ.

4. Sentimente de frustrare datorate:

a) atitudinilor negative din colectivul de lucru (invidie, ură, ceartă, bârfă, o stare de neîncredere între colegi, aroganță din partea colegilor, dar și din partea superiorilor, neimplicarea, intoleranța);

b) prezenței frecvente a zvonurilor în unitate și faptului că uneori șefii acordă credit acestora, fără a le verifica atent.

5. Reacții de nemulțumire datorate percepției unei rezerve din partea conducerii în relaționarea directă cu personalul și a unei slabe facilitări a accesului angajaților pentru a discuta cu conducerea penitenciarului problemele urgente cu care aceștia se confruntă.

ALTE SURSE DE NEMULȚUMIRE

1. Lipsa sau insuficiența serviciilor de asistență medicală, psihologică și juridică acordate personalului.

2. Condițiile precare de lucru (insuficiența personalului, dotarea materială precară, spațiul insuficient, frigul din clădire etc).

3. Orele suplimentare efectuate frecvent.

PREZENTAREA ASPECTELOR POZITIVE

1. Majoritatea angajaților recunosc o îmbunătățire a situației personalului, datorată și schimbărilor realizate în ultima perioadă, concretizate în principal prin impunerea mai strictă a regulilor, scăderea în mod vizibil a consumului de alcool în rândul cadrelor, precum și îmbunătățirea ritmului de lucru.

2. Debutul punerii în funcțiune a sistemului de plată a orelor suplimentare.

3. Debutul procesului de angajare de personal suplimentar.

4. Majoritatea angajaților, cu câteva excepții, percep modul de recompensare a muncii fiecăruia ca fiind echitabil.

5. Competența managerială a conducerii este recunoscută de majoritatea angajaților.

6. Colegii cu care colaborează direct sunt descriși de majoritatea celor chestionați ca oameni buni, respectuoși, cu care pot comunica și coopera, profesioniști.

7. 90% din așteptările angajaților cu privire la

viitorul unității sunt pozitive, opinia generală fiind aceea conform căreia „lucrurile merg spre bine” (majoritatea au credința conform căreia condițiile de lucru vor fi mai bune, personalul se va suplimenta în continuare, se va stabili o relație tot mai bună cu șefii, personalul din penitenciar își va schimba cu timpul mentalitatea, salariile vor mai crește, imaginea sistemului penitenciar se va îmbunătăți, se va îmbunătăți și colaborarea pe orizontală, dar și pe verticală și se va recurge tot mai mult la consultarea personalului în adoptarea deciziilor).

ALTE ASPECTE IDENTIFICATE ÎN URMA AUDITULUI PSIHOLOGIC

1. Rugați să precizeze ce anume cred că-i va mulțumi pe viitor în ceea ce privește locul de muncă, răspunsurile personalului se distribuie astfel:

- Va exista mai multă comunicare, atât pe orizontală, cât și pe verticală, vor fi consultați în luarea deciziilor 34%
- Vor fi apreciați corespunzător, la adevărata valoare 23%
- Se vor îmbunătăți condițiile de lucru și va fi personal suficient 19%
- Se vor realiza profesional și personal 12%
- Se va respecta legea, va fi mai multă corectitudine și dreptate 8%
- Când nu va mai trebui să facă ore suplimentare 4%.

2. Solicitați să-și caracterizeze munca desfășurată în penitenciar, aceștia o apreciază ca fiind:

- importantă, utilă 53%
- difficilă, stresantă, obositoare 26%
- interesantă 12%
- apreciată corect 5%
- bine plătită 4%.

3. Chestionați cu privire la opinia lor cu privire la viitorul unității, aceștia răspund astfel:

- va fi mai bine 88%
- va fi la fel 7%
- va fi mai greu 5%.

4. Cel mai mult angajații și-ar dori:

- să lucreze într-o atmosferă plăcută de comunicare și colaborare, fără stres, fără bârfe 48%
- să existe condiții bune de lucru 20%
- să promoveze profesional 11%
- să aibă mai mult timp liber 7%
- să fie mai bine plătiți 7%
- să se adopte măsuri legale, corecte 7%.

5. Factorii de stres cei mai importanți pentru personal constau în:

- lipsa de comunicare și colaborare / neînțelegerile pe verticală, dar și pe orizontală 43%
- condițiile de muncă precare (dotarea materială insuficientă, orele suplimentare, angajați puțini) 39%

- c) comportamentul persoanelor private de libertate 18%.

6. Dacă le-ar sta în putere, angajații ar îmbunătăți situația din unitate luând următoarele măsuri:

- a) îmbunătățirea condițiilor de muncă 33%
- b) îmbunătățirea condițiilor de muncă 33%
- c) angajare de personal 23%
- d) îmbunătățirea comunicării și colaborării pe orizontală și verticală 19%
- e) adoptarea de măsuri folosind criterii obiective 9%
- f) asumarea într-o mai mare măsură a responsabilității de către colegi și superiori .6%
- g) neîncurajarea bârfei 3%
- h) rotația pe posturi 3%
- i) recompensarea corespunzătoare a orelor suplimentare 4%.

7. În urma discuțiilor cu cadrele unității, psihologii au identificat un nucleu de angajați general percepuți ca persoane dificile, surse frecvente ale unei atmosfere tensionate în colectivul în care lucrează și, cel mai frecvent, în relația cu figurile autorității. Acestea au fost descrise de colegi prin următoarele: prezența unor idei de persecuție, percepția sistematică a modului de recompensare și sancționare a activităților lor ca nedrept, suspiciozitate, spirit revendicativ accentuat, reacții impulsive, agresive în situații de frustrare. Aceste trăsături au fost confirmate în cursul convorbirilor purtate de echipa de psihologi cu aceste persoane.

8. Cu ocazia realizării auditului, psihologii au perceput trăirile anxioase puternice, legate de situația unității, resimțite de persoanele din conducerea unității. Auditul realizat de psihologi a evidențiat faptul că factorii de conducere supraestimau riscurile psihologice de la nivelul personalului, supraestimare datorată mai multor factori, printre care confruntarea conducerii cu reacții neașteptate de rezistență din partea cadrelor unității, în momentul în care au ocupat funcțiile de conducere, cu puțin timp în urmă. În discuțiile cu aceste persoane, s-a evidențiat la acestea prezența unei motivații puternice de îmbunătățire într-un timp cât mai scurt a situației din unitate și de eliminare promptă a tuturor aspectelor deficitare sau chiar defectuoase din unitate.

RECOMANDĂRI

1. Introducerea serviciilor de asistare psihologică sistematică a personalului, cu acordarea unei atenții speciale grupelor de risc, respectiv personalului din sectorul operativ, mai ales cadrelor care își desfășoară activitatea în sectorul vizită și tuturor persoanelor în cazul cărora sunt identificate reacții dezadaptative de tip depresiv și/sau anxios în confruntarea cu dificultăți personale, relaționale sau profesionale.

2. În cazul personalului din sectorul VIZITĂ, suprasolicitarea psihică extremă identificată la aceștia face indicată realizarea cu prioritate a rotirii acestora pe posturi, cu acordarea periodică a unei perioade de refacere prin distribuirea unor sarcini care să implice un alt tip de solicitare. În cazul în care se va pune în practică această recomandare, este indicat să se explice angajaților că această metodă este adoptată în beneficiul lor și nu ca măsură disciplinară.

3. Organizarea unor grupuri de lucru în timpul sesiunilor lunare de pregătire a personalului, cu sprijinul psihologilor din unitate, în cadrul cărora să se realizeze pregătirea psihologică a angajaților, prin deprinderea de către aceștia a unor tehnici de gestionare eficientă a reacțiilor dezadaptative care pot apărea în contextul solicitărilor specifice mediului penitenciar. Recomandăm ca activitățile acestor grupuri de lucru să fie focalizate pe:

a) informarea cadrelor cu privire la o serie de aspecte psihologice cu efect stresor prezente în mod obișnuit în mediul penitenciar (inclusiv informații despre trăsăturile caracteristice personalității persoanelor private de libertate);

b) informarea cadrelor cu privire la o serie de reacții dezadaptative la stres, care pot apărea la orice angajat în contextul unei suprasolicitări îndelungate sau a confruntării cu evenimente familiale sau profesionale intens negative; este necesar să li se prezinte acestora și un ghid al principalelor semne prin care stresul se face simțit în mod obișnuit, precum și al consecințelor nedorite asupra sănătății fizice și psihice în condițiile persistenței pe o perioadă considerabilă a reacțiilor negative la stres fără a fi soluționate.

Aceste activități de pregătire psihologică sunt utile prin prisma ocaziei oferite angajaților de a dobândi abilitatea de a identifica semnele premergătoare instalării unor stări de disfuncționalitate psihică, atât la sine cât și la alții, precum și de a-și forma obișnuința de a solicita ajutor de specialitate.

c) informarea cadrelor cu privire la metodele de prevenire și intervenție în cazul unor situații problematice personale sau profesionale (să învățăm angajații cum să facă față stresului).

4. În ceea ce privește persoanele cu tendințe de rezistență în relația cu autoritatea din unitate, psihologii au recomandat conducerii ca în relația cu acestea să țină cont de câteva aspecte, care pot conduce la îmbunătățirea vizibilă a atitudinii lor și implicit la îmbunătățirea performanțelor lor profesionale:

- astfel de persoane sunt extrem de susceptibile la tot ce aduce a lipsă de considerație. Dacă li se cere ceva în mod brutal ori cu un aer distant li se trezește ostilitatea, rezistența în fața îndeplinirii sarcinilor. De aceea, este indicat ca discuțiile cu astfel de angajați să se poarte pe un ton amabil, nonagresiv. Aceste persoane simt permanent nevoia de a li se aprecia (chiar verbal) performanțele pe care le obțin (munca pe care o depun);

- șansele ca lucrurile să evolueze pozitiv ar crește dacă unei astfel de persoane i s-a cere părerea de câte ori este posibil, mai ales dacă dispune și de experiență considerabilă în sectorul ei de activitate;

- în multe cazuri, simplul fapt de a invita o astfel de persoană să își exprime direct nemulțumirile înlesnește discutarea și rezolvarea, cel puțin parțială, a conflictului mocnit și destinderea atmosferei tensionate.

5. În discuțiile purtate cu factorii de conducere din unitate, psihologii au urmărit să le facă acestora și câteva recomandări pentru optimizarea relaționării cu personalul unității.

În acest sens, li s-a argumentat acestora că, în eliminarea factorilor care întrețin anumite rezistențe ale angajaților se impune în primul rând explicarea foarte temeinică a schimbării, cu sublinierea avantajelor pe termen scurt și a celor pe termen lung, pentru a diminua pe cât posibil reticența angajaților. Schimbările trebuie realizate într-un climat de încredere și implicare, deoarece progresele vizibile nu pot fi realizate în absența încrederii în factorii umani implicați în schimbare. Oamenii sunt bănuitori când este vorba de o schimbare impusă de un lider nou venit sau de orice persoană a cărei competență sau ale cărei motive de schimbare nu sunt cunoscute și înțelese. Reacțiile negative ale personalului față de introducerea unei schimbări atrag atenția asupra necesității de a li se explica foarte temeinic motivele care au stat la baza ei, de a li se comunica în mod susținut și repetat intențiile conducerii, precum și avantajele provenite din această schimbare (Cooper, 2001, Pânișoară, Pânișoară 2004).

Este indicat ca, înainte de a începe să impună o schimbare, conducătorul organizației să o pregătească temeinic. Liderul trebuie să facă efortul de a *explica motivul pentru care s-a hotărât să impună această schimbare*. Astfel, schimbările se pot produce mai rapid dacă angajații au încredere în management, dacă acțiunile sunt transparente și nu se intuiesc interese meschine, partizane. Este nevoie de un proces de *comunicare intensă* ca să se *consolideze încrederea în instituție și în management* (Pânișoară, Pânișoară, 2004).

Când avem de-a face cu neînțelegere, lipsă de încredere sau evaluarea diferită a situației din partea personalului (cei vizați de schimbare pot simți sincer că situația nu justifică schimbările produse și că suporterii schimbării au interpretat greșit situația), este necesară îmbunătățirea comunicării. Atitudinea de a veni dintr-o dată cu schimbări în fața angajaților, în special când sunt implicate chestiuni delicate precum realizarea unor modificări în repartizarea acestora pe posturi, produce cu siguranță rezistență (Johns, 1998).

Este recomandat să se explice angajaților acestui penitenciar faptul că își pot exprima deschis nemulțumirile și opiniile, fără a trăi cu teama că vor fi sancționați.

Se recomandă persoanelor care ocupă funcții de conducere să comunice continuu cu persoanele care ocupă funcții de execuție. Comunicarea dinspre

angajați spre conducere are scopul de a oferi subalternilor ocazia de a-și exprima în fața conducerii întrebările, nelămuririle, opiniile lor. Comunicarea dinspre conducere spre angajați va avea rolul de a oferi angajaților informațiile de care au nevoie pentru a putea identifica avantajele pe termen lung ale acțiunilor întreprinse de noua conducere, precum și confirmarea calității sarcinilor îndeplinite de aceștia, atunci când este cazul (Cooper, 2001).

De asemenea, li s-a explicat persoanelor din conducere că, în stabilirea gradului în care va reuși o schimbare, un factor important îl reprezintă nivelul de pregătire și educație al persoanelor supuse schimbărilor. Li s-au explicat acestora faptul că, în cele mai multe dintre cazuri, angajații care au un nivel de pregătire mai ridicat înțeleg mai ușor necesitățile schimbării și alegerile făcute de către conducerea organizației. Acești angajați pot fi mai ușor cooptați în acest proces de modificare a elementelor ineficiente și de obținere a unui progres (Pânișoară, Pânișoară, 2004).

În ceea ce privește comunicarea cu persoanele identificate ca manifestând o rezistență accentuată în relația cu autoritatea, factorilor de conducere li s-au făcut recomandări care pot conduce la îmbunătățirea vizibilă a atitudinii lor și implicit la îmbunătățirea performanțelor lor profesionale:

- având în vedere faptul că astfel de persoane sunt extrem de susceptibile la tot ce aduce a lipsă de considerație, dacă li se cere ceva în mod brutal ori cu un aer distant li se trezește ostilitatea, rezistența în fața îndeplinirii sarcinilor. De aceea, este indicat ca în cursul discuțiilor cu astfel de angajați să se exprime folosind un ton amabil, nonagresiv. De asemenea, aceste persoane simt permanent nevoia de a li se aprecia (chiar verbal) performanțele pe care le obțin (munca pe care o depun);

- șansele ca lucrurile să evolueze pozitiv ar crește dacă unei astfel de persoane i s-a cere părerea de câte ori este posibil, mai ales dacă dispune și de experiență considerabilă în sectorul ei de activitate;

- în multe cazuri, simplul fapt de a invita o astfel de persoană să își exprime direct nemulțumirile înlesnește discutarea și rezolvarea, cel puțin parțială, a conflictului mocnit și destinderea atmosferei tensionate (Lelord, Andre, 2003).

6. La finalul auditului, psihologii au avut o discuție cu persoanele din conducerea unității, cu scopul comunicării concluziilor preliminare ale auditului.

Un obiectiv adițional al acestei discuții a fost diminuarea trăirilor anxiogene resimțite de persoanele cu funcții de conducere, acestea fiind direcționate să perceapă situația cu care se confruntă dintr-o perspectivă de normalitate, explicându-li-se că este un fenomen obișnuit ca noii lideri ai unei organizații să trăiască la început sentimente destul de intense de incertitudine, anxietate. Ca sprijin, au fost invocate concluziile numeroaselor studii din literatura de specialitate, potrivit cărora este un fapt normal ca, în

momentele de schimbare, membrii grupului să dezvolte de cele mai multe ori sentimente și atitudini de respingere a nou-veniților și de regret a celor eliminați.

Psihologii au considerat că, prin furnizarea unor informații persoanelor cu funcții de conducere, referitoare la stadiile generale prezente în evoluția oricărei organizații, la fenomenele specifice fiecăruia dintre acestea, la modificările care pot apărea în dinamica acestora sub influența unor schimbări intervenite la un moment dat în viața organizației, situația cu care s-a confruntat această unitate în ultima perioadă va putea fi percepută ca firească și explicabilă, inerentă în crearea și maturizarea unei structuri.

În acest sens, psihologii au elaborat și au transmis persoanelor din conducere un scurt material, elaborat în limbaj ușor accesibil nespecialiștilor, cu ajutorul căruia psihologii au intenționat să le furnizeze acestora câteva explicații științifice, din perspectiva psihologiei organizațional-manageriale, utile pentru crearea unei percepții mai adecvate asupra realității psihologice din unitate.

Astfel, factorii de conducere au fost informați asupra următoarelor aspecte:

În drumul spre maturitate, orice grup și implicit orice organizație, parcurge următoarele stadii:

1. **FORMAREA** – bazată pe comportamente de tatonare ale membrilor, pe așteptările pe care le au unii față de alții, pe dependențele reciproce sau față de lider. Membrii grupului sunt preocupați de stabilirea scopurilor, a procedurilor de atingere a acestora, ei încearcă să se înțeleagă unii cu alții și unii pe alții.

2. **RĂBUFNIREA** – are loc ca o consecință a acumulării tensiunilor și conflictelor latente dintre membri fie în raport cu sarcina, fie în raport cu persoana liderului. Insuficiența cunoaștere a responsabilităților în legătură cu sarcinile grupului, practicile folosite de lider în ghidarea activităților grupului sunt tot atâtea teme dominante care generează competiția și conflictul în interiorul grupului. În acest stadiu, unele persoane se implică în conflicte, altele se retrag, se izolează de tensiunile generale, fapt care poate duce la subdivizarea grupului și la subminarea activității lui.

3. **NORMAREA** – este stadiul care urmează numai după ce stadiul anterior a fost depășit. Membrii grupului încep să își coordoneze eforturile în vederea îndeplinirii scopurilor și sarcinilor fixate, își repartizează roluri distincte, schimbă informații necesare realizării activităților, acceptă opinii divergente, fac eforturi pozitive pentru a ajunge la acorduri mutuale sau la compromisuri, iau decizii comune asupra modului de realizare a scopurilor. Este stadiul în care se elaborează normele comportamentale

și se stipulează necesitatea respectării lor. Este stadiul în care o colectivitate de oameni începe să funcționeze realmente ca un grup.

4. **PERFORMAREA** – membrii grupului își coordonează și își centrează eforturile pe realizarea sarcinilor, își înțeleg și acceptă rolurile individuale, conștientizează când să lucreze independent și când interdependent (Zlate, 2004).

Unele grupuri continuă să se dezvolte, să-și fructifice experiența câștigată, atingând astfel cote noi de eficiență. Altele însă, mai ales cele care nu și-au dezvoltat în întregime sau suficient norme suportive, se mențin la un nivel de supraviețuire, la un minim acceptat de performanță, cauzat de centrarea excesivă a membrilor pe ei înșiși și nu pe sarcină, de conducerea deficitară a grupului etc.

Este posibil ca un grup să ajungă în faza de performare, pentru a regresa la un moment dat al existenței lui la stadiul de vulnerabilitate, de răbufnire, dacă are loc o schimbare în viața acelui grup (de exemplu: înlocuirea liderilor importanți ai grupului).

În cazul unității auditate, ciclul evoluției grupului a fost reluat de la faza de conflict, grupul trecând din nou de la faza de confruntare la faza de normare pentru a ajunge în final, în urma punerii în funcțiune a unui ansamblu de modalități manageriale de către noua conducere, la performare (Pânișoară, Pânișoară, 2004).

BIBLIOGRAFIE

1. CHIRICĂ, S. (1996). *Psihologie organizațională*, Editura Casa de editură și consultanță „Studiul organizării”, Cluj-Napoca.
2. COOPER, C.L., (2001). *Organizational stress*, Sage Publications, Thousands Oaks, California.
3. DUMITRU, I.; CIȘMARU D. M., (2002). *Organizația inteligentă. 10 teme de managementul organizațiilor*, Comunicare.ro, București.
4. HUBER G.P.; GLICK W.H., (2003). *Organizațional change and redesign. Ideas and insights for improving performance*, Pacific Grove: Brooks Cole Publ. Co.
5. JOHNS, G. (1998). *Comportament organizațional*, Editura economică, București.
6. LELORD, F.; ANDRE C. (2003) *Cum să ne purtăm cu personalitățile dificile*, Editura Trei, București.
7. PÂNIȘOARĂ, G.; PÂNIȘOARĂ, I. O. (2004). *Managementul resurselor umane*, Polirom, Iași.
8. ZLATE, M. (2004). *Tratat de psihologie organizațional-managerială*, Editura Polirom, Iași.

AVIZAREA PSIHOLAGICĂ PERIODICĂ A LUPTĂTORILOR DESTINAȚI MISIUNILOR SPECIALE

Chestor general de poliție, profesor univ. dr. Anghel ANDREESCU

Secretar de stat - Ministerul Administrației și Internelor

București, România

aa@mai.gov.ro

Lt.col.dr. Nicolae RADU

Șeful Centrului Expertiză și Asistență Psihologică, Serviciul de Protecție și Pază

București, România

radovany@yahoo.com

REZUMAT: Inițiată în scop formativ, în situații de promovare/trimitere la specializare sau în misiuni internaționale, avizarea periodică a personalului cu atribuții în domeniul misiunilor speciale, prin examinarea psihologică, asigură „surmontarea necunoscutului” de către luptătorul antiterorist. Pornind de la obiectivele formative, Programul S.S.A.C. (*spirit de ordine, disciplină, stabilitate emoțională, siguranță de sine, atenție, spirit de echipă, etc.*) este structurat pe 16 aplicații psiho-fizice, diferențiate prin ateliere și exerciții de antrenament, cu un nivel de solicitare de la simplu la complex. Deviza de formare, în scopul avizării periodice, prin programul S.S.A.C., impune „ca arma să fie ultimul lucru la care se va recurge”.

Cuvinte-cheie: avizare; „forme paralele”, program S.S.A.C.; siguranță; contraterorist.

1. NECESITATEA AVIZĂRII ÎN PROFESIA DE LUPTĂTOR ANTITERORIST

Deși examinarea psihologică a personalului se realizează în condițiile de selecție psihologică, situațiile în care au loc avizările după angajare sunt din ce în ce mai frecvente în structurile din componența sistemului siguranței naționale. Astfel, examinarea capătă un caracter periodic, fiind folosită ca mijloc de verificare a *normalității psihice* pentru personalul care îndeplinește misiuni în transportul special, feroviar, auto, aeronautic sau în structurile care fac parte din sistemul Siguranței Naționale (*Ministerul Administrației și Internelor, Serviciul de Protecție și Pază, Serviciul Român de Informații, Ministerul Apărării Naționale, etc.*).

Examinarea psihologică se desfășoară periodic, de la instituție la instituție, în funcție de cadrul funcțional acordat importanței avizării psihologice prin regulamente proprii. Din practica desprinsă la nivelul unor structuri de intervenție antiteroristă, perioada minimă recomandată, este de 6 luni sau cel mult 1 an, *depășirea acesteia sau adoptarea perioadei de 5 ani, agreeată ca regulă de lucru de către unele structuri din sistemul Siguranței Naționale, implicând o serie de riscuri, cu efecte adeseori incalculabile.* Necesitatea avizării prin examenul psihologic este susținută cu atât mai mult cu cât este știut deja că, în raport cu vârsta, în decursul perioadei de 5 ani, în viața unui om pot fi înregistrate modificări majore, atât din perspectivă cognitivă (*inteligență, memorie, atenție*) cât și din perspectiva trăsăturilor de personalitate.

Inițiată în scop formativ, în situații de promovare/trimitere la specializare sau misiuni internaționale, avizarea periodică a personalului

destinat misiunilor speciale, și prin examinarea psihologică, asigură *surmontarea necunoscutului* de către luptătorul antiterorist. Nu lipsit de semnificație este și faptul că manifestările comportamentale ale oamenilor obișnuiți aflați în situații limită, pot fi cuantificate astfel: 70 – 80% au o capacitate de luptă limitată, 10% sunt practic paralizați, sau acționează haotic și numai 10 – 15% își păstrează capacitatea acțională (Juncu și colaboratori, 1994).

De cele mai mult ori, avizarea periodică a personalului poate fi efectuată și cu ajutorul unei baterii de teste psihologice cu puterea de a prezice performanța. Metoda *formelor paralele* (Chestionarul 16 PF, varianta A+B, Testul Wonderlic 1-5, Testul MM₃ 1-2, Testul Praga 1-3), reprezintă o posibilitate reală de măsurare a performanței la diferite intervale de timp, *neexistând riscul învățării testelor de către cei examinați.*

1.1. MODALITĂȚI DE AVIZARE PSIHOLAGICĂ PERIODICĂ A PERSONALULUI

Examinarea psihologică în situații de promovare/trimitere la specializare, poate fi organizată în mod similar examenului de selecție profesională (Ticu, 2004), dificultatea acesteia fiind proporțională cu scopurile stabilite. *Definirea criteriilor profesionale și psihologice, anunțarea posibilităților de avansare, depunerea și analizarea dosarelor, sunt doar câțiva dintre pașii care preced desfășurarea examinării psihologice.*

Analiza comportamentului de conducere respectiv, *stilul de conducere și performanța organizațională*, reprezintă un posibil cadru procedural prin care se asigură examinarea psihologică

în situații de promovare/trimitere la specializare, rezultatele înregistrate susținând în cele din urmă avizarea periodică prin evaluări comparative.

Examinarea psihologică desfășurată în subsidiar și în scopul cunoașterii și a acomodării reciproce a angajaților poate fi sintetizată printr-un *profil psihologic*, cu valoare de instrument în avizarea periodică. *Examinarea psihologică în scop formativ* se realizează ori de câte ori conducerea unei unități își pune problema nevoilor de formare/perfecționare ale angajaților.

Analiza solicitărilor profesionale specifice fiecărui post poate defini alte categorii de nevoi formative (Ticu, 2004). *Analiza performanței în activitatea profesională* poate fi un alt punct de plecare pentru definirea nevoilor de dezvoltare profesională. Analizând performanțele unui grup mai mare de angajați și identificând aptitudinile sau competențele care îi diferențiază pe cei ce realizează o înaltă performanță de cei ce realizează o performanță slabă, pot fi identificate noi direcții de formare.

1.1.1. AVIZAREA – SUPORT AL UNUI PROGRAM DE FORMARE/PERFECTIONARE – S.S.A.C. (STABILITATE, SIGURANȚĂ, ATENȚIE, CAMARADERIE)

Insistând asupra *stabilității emoționale, siguranței de sine, spiritului de observație și camaraderiei*, concretizate într-un Program de formare/perfecționare (S.S.A.C.), am urmărit să răspundem solicitării construind un cadru eficient de avizare psihologică periodică, centrat pe identificarea *zonelor deficitare* în modul de exercitare a unor sarcini primite. Programul a fost aplicat pe un eșantion format din 25 de subiecți, participanți la un stagiul de inițiere/formare în domeniul intervenției antiteroriste. După trei săptămâni, subiecții participanți la stagiul, au fost reevaluați cu același program, rezultatele înregistrate prezentându-se global astfel:

1. Rezultatele obținute la începutul stagiului prin Programul S.S.A.C.

Nr. crt.	Nr. subiecți	Slab	Mediu inferior	Mediu	Mediu superior	Bun	Foarte bun
1	25	-	1	12	3	6	3
2	100%	0%	4%	48%	12%	24%	12%

2. Rezultatele obținute la sfârșitul stagiului prin Programul S.S.A.C.

Nr. crt.	Nr. subiecți	Slab	Mediu inferior	Mediu	Mediu superior	Bun	Foarte bun
1	25	-	-	7	5	9	4
2	100%	0%	0%	28%	20%	36%	16%

În sensul prezentat, trebuie precizat că esența scopului formativ/perfecționare la nivelul structurii de intervenție antiteroristă investigată prin Programul

S.S.A.C. (*Stabilitate, Siguranță, Atenție și Camaraderie/Spirit de echipă*), constă și în formarea unor stări de permisiune (de pregătire) reprezentate prin seturi de reacții, constituite ca răspuns spontan sau dirijat în legătură cu misiunile de luptă primite.

1.1.2. APLICAȚII PSIHOLOGICE ÎN STRUCTURAREA PRACTICĂ A ATELIERELOR/ EXERCITIILOR DE ANTRENAMENT

Pornind de la obiectivele formative (spirit de ordine, disciplină, stabilitate emoțională, siguranță de sine, atenție, spirit de echipă, etc.), *Programul S.S.A.C.* este compus din 16 aplicații psihofizice, diferențiate prin ateliere/exerciții de antrenament, astfel:

1. lăcașe individuale de tragere;
2. bătă transversală;
3. șanț cu apă lat de 3 m;
4. sector de 7 – 9 piloni;
5. pendul de 8 m peste groapă;
6. scară aeriană peste groapa cu apă;
7. punți oscilante aeriene combinate cu cabluri aeriene;
8. Bis. tranșee;
9. cablu înclinat (funicular);
10. bazin adânc de 2 m;
11. panta din pământ pentru aterizare;
12. casă cu etaj (machetă);
13. labirint la suprafață;
14. bărne de echilibru;
15. obstacole;
16. machetă casă pentru aruncarea grenadelor;
17. labirint subteran.

Implicațiile formative, surprinse secvențial, prin prezentarea unor ateliere/exerciții de lucru din *Programul S.S.A.C.*, sunt definite potrivit tabelului alăturat:

Nr. atelier	Denumirea obstacolului	Implicații formative
3	Trecerea peste șanțul de 3 m plin cu apă	Dezvoltarea curajului, voinței, stăpânirii de sine; formarea unor calități necesare trecerii obstacolelor fie naturale, fie artificiale.
6	Trecerea peste groapa cu apă, cu ajutorul scării aeriene	Depășirea instinctului de conservare, prezența de spirit, voință, ieșirea din situații neprevăzute.
7	Punți oscilante aeriene, combinate cu cabluri aeriene	Dezvoltarea echilibrului, a vitezei de reacție, perfecționarea deprinderilor în depășirea unor obstacole.
11	Casă cu etaj (machetă)	Depășirea sentimentului de teamă, spirit de orientare în spațiu, încredere în propriile forțe.
16	Labirint subteran	Învingerea sentimentului de teamă față de necunoscut, sânge rece, stabilitate emoțională, camaraderie, capacitate de concentrare a atenției.

Prin depășirea repetată a dificultăților, luptătorul de intervenție antiteroristă capătă deprinderea de a învinge neprevăzutul, îndemânare, siguranța de sine, capacitate de concentrare și distributivitate a atenției, viteză de reacție și spirit de echipă, acestea fiind doar o parte din implicațiile formative cuprinse în Programul S.S.A.C. (ANEXA 1).

Sistemul propus, și în scopul avizării periodice a personalului destinat misiunilor speciale, nu urmărește formarea unor automatisme, așa cum se poate crede la prima vedere, ci încearcă să ofere *strategii acționale* de ripostă antiteroristă, în situații de risc neprevăzut.

Deși în cadrul programelor de antrenament specializat ponderea cea mai mare revine tragerilor (cca 35 – 40%), *deviza de formare*, prin Programul S.S.A.C., *impune ca arma să fie ultimul lucru la care se va recurge*. Cu toate acestea, chiar dacă pregătirea pentru luptă a unor astfel de luptători se dovedește cât mai deplină, se poate conchide că aceasta este încă departe de a fi perfectă.

Important este să nu se piardă din vedere că luptătorul antiterorist trebuie să fie convins de propriile sale calități și de faptul că ceea ce învață și exersează nu-i va fi niciodată de prisos, acestea susținând chiar și procesul de negociere cu gruparea teroristă, când situația o permite.

Prin exersarea în practică a unor asemenea situații complexe, desprinse din realitatea apropiată *câmpului de luptă* și prin avizarea personalului prin evaluări periodice, din 6 în 6 luni, se urmărește în mod deosebit *curajul de a înfrunta pericolul de rănire, de pierdere a vieții în confruntarea cu teroriștii*, precum și formarea spiritului de echipă și de încredere reciprocă între membrii grupului.

1.1.2.1. UN CAZ IPOTETIC DE DEZAMORSARE A UNEI SITUAȚII DE CRIZA (*Un moment secvențial desprins din programul de perfecționare/ antrenament S.S.A.C*

- destinat luptătorilor antiteroriști)

Considerată *principala tehnică de rezolvare a situațiilor tensionate*, negocierea apare deseori în operațiunile de eliberare a ostaticilor. Procesul negocierii este, în general, o problemă a științelor sociale (aparține psihologiei sociale și diplomației), dar, în ultimii ani, pe fondul extinderii fără precedent a acțiunilor teroriste, *negocierea a devenit un element indispensabil în rezolvarea situațiilor de criză*.

Având la bază procesul de comunicare, o cerință extrem de importantă solicitată de negociere o reprezintă capacitatea de a comunica eficient. Această capacitate este conferită de sincronizarea dintre comunicarea verbală și non-verbală, de detectarea și utilizarea sistemului de reprezentări al interlocutorului. Pe lângă aceste aspecte psihologice, pentru a putea negocia eficient, o persoană trebuie să cunoască o serie de probleme de ordin tehnic, relaționate cu procesul negocierii, cum ar fi: *tipurile și fazele negocierii, tehnicile de deblocare și criteriile de evaluare a procesului de negociere*.

Unui negociator eficient, caracterizat prin siguranță de sine, răbdare, acceptare deschisă a riscului, îi revine sarcina de a asigura, prin „tragere de timp”, cadrul necesar de organizare a forțelor de intervenție antiteroristă. Departe de a căuta gloria de sine, *negociatorul are datoria de a menține integritatea fizică și psihică a celor aflați în captivitate. Identificând interesele ce se ascund în spatele pozițiilor afișate de către teroriști, negociatorul este cel care deschide drumul spre acțiune al luptătorilor antiteroriști și spre libertate, al ostaticilor*.

Avându-se în atenție aceste principii, la nivelul unității specializate în ripostă antiteroristă din cadrul Serviciului de Protecție și Pază, între 1999-2003, am proiectat un *exercițiu de antrenament/ perfecționare destinat forțelor de intervenție antiteroristă*. Precizăm că acest exercițiu, cuprins în programul S.S.A.C., a fost construit în vederea eliberării unor demnitari capturați de o grupare teroristă, numai pe fondul unor situații ipotetice.

SITUAȚIE SPECIALĂ

Pe fondul conflictelor de muncă din zilele de 16-18.10.1999, în municipiul Brăila au avut loc grave tulburări ale ordinii publice, soldate cu luarea ca ostatic a prefectului județului Brăila, la incităriile unui grup de presiune încă neidentificat. Pentru eliberarea acestuia, s-a cerut venirea în municipiul Brăila a prim-ministrului Popa Daniel.

Ca urmare a unei ședințe de urgență la nivelul executivului, prim-ministrul a hotărât deplasarea la Brăila, alături de șeful DAPL și ministrul finanțelor, Ursu Ion, fapt transmis pe posturile naționale și locale de televiziune.

În dimineața zilei de 18.10.1999, la ora 06,30, delegația condusă de prim-ministrul Popa Daniel, aflată la 15 km de Brăila, la intrarea în pădurea „Androneasa”, cade într-o ambuscadă organizată de elemente teroriste a căror prezență nu era cunoscută. În schimbul de focuri, forțele de protecție au fost nimicite. Grupul de intervenție antiteroristă aflat în coloană a fost și el nimicit în prima fază a luptei, cu o lovitură trasă în autovehicul, dintr-o armă care se presupune că ar fi reactivă. Aghiotantul și șeful grupului de protecție au scăpat nevătămați, dar au fost luați ca ostatici împreună cu prim-ministrul, ministrul de finanțe și șeful DAPL și duși în incinta clădirii Școlii generale nr. 4, de pe strada Mihai Viteazul din cartierul Vatra Luminoasă.

Prin telefonul mobil al aghiotantului, gruparea teroristă autointitulată „Salvarea Neamului” și-a făcut cunoscute cererile care constau în:

- demisionarea în bloc a „guvernului trădător”;
- desfășurarea de alegeri anticipate în termen de 15 zile.

INFORMAȚII SUPLIMENTARE

În școala generală au fost luați ostatici și 20 de elevi din clasa a V-a, care în acel moment se găseau în clasă în așteptarea începerii orei de istorie (ora 07,15).

DISPOZIȚII

În vederea pregătirii acțiunilor de intervenție antiteroristă, Comandamentul Operativ al Serviciului de Protecție și Pază a hotărât desfășurarea unor operațiuni de negociere cu gruparea teroristă, desemnându-l, în acest sens, pe ofițerul-psiholog din Unitatea F. (Unitatea Intervenție Antiteroristă).

PLAN DE NEGOCIERE (Negociator: ofițerul-psiholog)

Data	Activitatea	Obiective
18.10.1999	Ora: 08.30 - luarea legăturii cu gruparea teroristă; - prezentarea negociatorului și a grupării; - solicitarea pretențiilor și stabilirea de comun acord a unui timp în care se poate obține un răspuns din partea autorităților de stat; - se acționează în sensul izolării incidentului. Se încearcă bruierea legăturilor radio și telefonice. Singurul telefon pentru asigurarea legăturii negociator-teroriști rămâne un telefon cu fir.	- în acest timp, prin telefon sau prin prezența „în teren”, negociatorul realizează portretul-robot al teroristului, acordând atenție specială vocii și manifestărilor comportamentale (impulsivitate, agresivitate); - culege informații despre identitatea grupării teroriste, despre armament, despre liderul grupării și despre ceilalți membri.
	Ora: 12.00 - se comunică faptul că, deja, autoritatea de stat (Președintele României) caută soluții pentru rezolvarea solicitărilor; - se încearcă tragerea de timp în vederea pregătirii acțiunilor de intervenție antiteroristă.	- se urmărește starea psihică a teroriștilor, precum și trăsăturile de personalitate ale acestora, în vederea găsirii unor modalități de influențare.
	Ora: 14.00 - se apelează la sentimente umanitare; - se solicită eliberarea celor 20 de copii; - se comunică teroriștilor că autoritățile sunt de acord cu solicitările lor.	- se urmărește identificarea dispunerii teroriștilor și ostacilor în obiectiv; - se urmărește starea psihică a teroriștilor.
	Ora: 14.30 - se anunță că Președintele României urmează să prezinte un comunicat, la ora 18.00, pe postul de televiziune și la radio.	- se urmărește starea psihică a teroriștilor.
	Ora: 15.00 - se apelează la înțelegere. Copiii sunt infometaji. Se cere posibilitatea să se asigure hrană și apă; - se insistă pe faptul că solicitările vor fi acceptate; - dacă se acceptă să fie asigurată hrana copiilor, se încearcă „plasarea” unui luptător antiterorist în poziția de „ospătar”, în vederea culegerii de informații.	- se urmărește starea de spirit și adevăratele motive care stau la baza acțiunii teroriste.
	Ora: 16.45 - se comunică din nou că sunt desfășurate acțiuni în vederea demiterii Guvernului și dizolvării Parlamentului; - se încearcă sensibilizarea teroriștilor prin intermediul membrilor familiilor. Se insistă pe necesitatea eliberării copiilor;	- se urmăresc manifestările comportamentale; - se încearcă influențarea membrilor grupării teroriste.

Data	Activitatea	Obiective
	- se încearcă obținerea de informații cu privire la caracterul teroriștilor, starea de sănătate, vicii etc. Ora: 17.15 - se comunică din nou că, la ora 18.00, Președintele României va prezenta un comunicat pe postul de televiziune și la radio.	- se urmărește starea psihică a grupării teroriste și identificarea liderului acesteia.
	Ora: 18.00 - Președintele României prezintă comunicatul cu privire la demiterea guvernului și la desfășurarea unor acțiuni în sensul dizolvării Parlamentului; - sunt folosite posturile locale de televiziune și radio.	
	Ora: 18.30 - postul de televiziune oferă informații pe larg cu privire la demiterea guvernului și prezintă poziția opiniei publice care manifestă o atitudine favorabilă schimbării.	
	Ora: 19.00 - prin mass-media se exprimă nemulțumirea populației, îndeosebi a muncitorilor din Șantierul Naval, cu privire la reținerea celor 20 de copii de către gruparea teroristă.	
	Ora: 20.00 - negociatorul insistă pe motivele reale care au determinat acțiunea teroristă. Se face apel la necesitatea eliberării copiilor, pentru a se evita confruntările cu populația locală.	- se urmărește starea de spirit a grupării teroriste.
	Ora: 20.30 - teroriștii sunt anunțați că muncitorii de la Șantierul Naval vor provoca o pană de curent; - se pun la dispoziția grupării teroriste generatoare cu probleme de funcționare, care să provoace zgomot.	- se urmărește accentuarea stării de oboseală și crearea unor stări de tensiune în cadrul grupului de teroriști.
	Ora: 22.00 - posturile de televiziune și radio prezintă noi știri cu privire la nemulțumirile cetățenilor față de reținerea copiilor.	
	Ora: 22.30 - se solicită acceptarea unui „ziarist” care să prezinte dezmințiri cu privire la evenimentele respective (agresivități asupra copiilor).	
	Ora: 23.00 - „ziaristul” acceptat provoacă discuții în contradictoriu la nivelul grupului de teroriști; - insistă pe faptul că opinia publică nu are nimic cu acțiunea întreprinsă împotriva guvernului și insistă doar pe eliberarea copiilor; - în discuțiile cu teroriștii le prezintă, supraevaluate, forțele implicate în capturarea lor.	- se urmărește starea de spirit a teroriștilor, creându-se, pe fondul stării de iritabilitate și nervozitate, un cadru de confuzie; - se accentuează starea de neîncredere în reușita acțiunii și se amplifică oboseala psihică și fizică a acestora;

Data	Activitatea	Obiective
		- se urmărește traseul și se furnizează informații cu privire la numărul și dispunerea teroriștilor.
19.10.1999	Ora: 01.00 - după ieșirea „ziaristului”, se amplifică starea de tensiune creată de disfuncționalitatea generatoarelor, prin zboruri de elicoptere pe deasupra clădirii și prin înmulțirea știrilor radio și TV, cu privire la forțele existente în zonă și la nemulțumirile populației locale legate de reținerea copiilor.	- se urmărește accentuarea stării de oboseală și scăderea capacității de încredere în liderul ce conduce gruparea și în reușita acțiunii și se accentuează modalitățile de influențare a comportamentului teroriștilor.
	Ora: 02.00 - negociatorul revine la sensibilizarea teroriștilor, promiându-le, printre altele, și posibilitatea evacuării lor din clădirea respectivă, prin punerea la dispoziție a mijloacelor necesare pentru a ajunge la punctul pe care îl vor solicita; - teroriștii promit eliberarea copiilor în două tranșe, la ora 02.00 și la ora 07.30.	- se desfășoară acțiuni de manipulare informațională, scăderea capacității de încredere în liderul ce conduce gruparea și în reușita acțiunii și se accentuează modalitățile de influențare a comportamentului acestora.
	Ora: 02.30 - primii 10 copii sunt eliberați, starea acestora fiind normală; teroriștii solicită un autobuz care să-i transporte în maximă securitate în afara zonei de protecție a forțelor de intervenție.	- sunt obținute primele informații cu privire la numărul teroriștilor (opt persoane) și la sănătatea fizică și psihică a celor reținuți, precum și referitor la modul de dispunere a acestora în interiorul clădirii (sala de sport).
	Ora: 02.35 - negociatorul solicită teroriștilor acordarea a 30 de minute pentru obținerea unui răspuns din partea autorităților de stat.	- se încearcă tragerea de timp care să permită organizarea acțiunilor de intervenție antiteroristă.
	Ora: 03.05 - se comunică acordul autorităților și faptul că le este pus la dispoziție, pentru evacuare, un autobuz blindat de mărime medie; - se stabilește ca oră de ieșire din obiectiv, ora 07.30, când vor ieși din obiectiv și ceilalți copii.	- se urmărește starea de spirit a teroriștilor și se încearcă anticiparea unor posibile manifestări cu potențial dezadaptativ (agresivitate exagerată).
	Orele: 03.30 – 07.00 - posturile de televiziune și radio prezintă, prin reporteri speciali, trimiși la fața locului, noi știri cu privire la eliberarea copiilor; - se pune accent pe faptul că eliberarea ultimilor 10 copii ar duce la absolvirea grupării teroriste de orice vină și pedeapsă; - opinia publică insistă, prin interviuri directe, pe evitarea agresivităților la adresa foștilor demnitari demși deja de Președintele României – și cer judecarea lor într-un cadru legal.	- se urmărește accentuarea stării de oboseală și manipularea informațională în sensul scăderii capacității de acțiune și decizie.

Data	Activitatea	Obiective
	Ora: 07.20 - teroriștii solicită ca punct final al transportului, portul naval Brăila, de unde trebuie să fie preluați de o navă rapidă.	
	Ora: 07.25 - se comunică acordul din partea autorităților și faptul că vor fi preluați la punctul stabilit de o navă rapidă pusă la dispoziție de o societate comercială.	- se desfășoară acțiuni de manipulare informațională, scăderea capacității de încredere în liderul ce conduce gruparea și în reușita acțiunii și se accentuează modalitățile de influențare a comportamentului acestora.
	Ora: 07.30 - sunt eliberați cei 10 copii, teroriștii și demnitarii reținuți îndreptându-se, cu ajutorul autobuzului, spre portul Brăila.	
	Ora: 08.06 - după aproximativ 36 de minute, forțele de intervenție antiteroristă acționează la punctul de sosire, capturează teroriștii și eliberează ostaticii.	

Acțiunea de intervenție a fost executată fără probleme. Urmare și a informațiilor extrase de negociator, deciziile factorilor de comandă au permis un rezultat favorabil. Ostaticii au fost eliberați, iar teroriștii capturați. Nu au existat pierderi în rândurile luptătorilor. Misiunea a fost îndeplinită.

CONCLUZII:

1. Necesitatea cunoașterii în detaliu a pregătirii psihice, fizice și de specialitate a teroriștilor, în contextul „spălării creierelor” viitorilor candidați la grupările teroriste, al îndoctrinării religioase și nu numai, al instruirii pe baza unor modele desprinse din „Marea Enciclopedie a Jihadului”; „Scrisoarea de la un membru Al-Qaeda” sau din studiul „Cum să înfrunți și să rezisti în fața anchetatorilor serviciilor speciale”, impun, mai mult decât oricând, o nouă viziune în pregătirea acestora, adaptată la complexitatea fenomenului terorist și la contracararea acestuia.
2. Examinarea psihologică în scop de avizare periodică a personalului destinat misiunilor speciale, asigură surmontarea necunoscutului de către luptătorul antiterorist și anticiparea reacțiilor psiho-comportamentale specifice teroristului.
3. Orice program de antrenament, desfășurat la nivelul structurilor din Sistemul Siguranței Naționale, trebuie periodic reevaluat, pentru a se vedea dacă condițiile pentru care a fost elaborat nu s-a schimbat și n-au alterat relațiile predictor – criteriu.

4. Perioada minimă recomandată pentru desfășurarea unor evaluări, în scopul avizării psihologice a personalului destinat misiunilor speciale, este de 6 luni sau de cel mult 1 an.
5. Perioada de 5 ani, agreată de unele structuri din sistemul Siguranței Naționale, implică o serie de riscuri, prin posibile vulnerabilități, la nivelul celui examinat, *urmare și a înaintării în vârstă, a vieții de familie sau a evenimentelor cu nivel ridicat de stres* (deces, divorț, schimbarea locului de munca, datorii la bancă etc).
6. Insistând asupra *stabilității emoționale, siguranței de sine, spiritului de observație și camaraderiei*, programul de antrenament S.S.A.C. constă și în formarea unor stări de permisiune (de pregătire) reprezentate prin seturi de reacții, constituite ca răspuns spontan sau dirijat în legătură cu misiunile de luptă primite.
7. Negocierea reprezintă *principala tehnică de rezolvare a situațiilor cu nivel ridicat de risc*, utilizată prioritar și în operațiunile de eliberare a ostaticilor.
8. Deviza de formare, prin programul S.S.A.C., impune *ca arma să fie ultimul lucru la care se va recurge*.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

ANDREESCU, A. (2000). Riscuri și amenințări neconvenționale la adresa securității naționale, Editura Artprint, București.

ANDREESCU, A., (2002). 11 septembrie 2001 – provocarea secolului XXI în materie de terorism. Ed. Artprint, București, p. 13- 24.

ANDREESCU, A., și colectiv., (2003). Terorismul internațional - flagel al lumii contemporane, Ed. Ministerului Administrației și Internelor, București.

ANDREESCU, A. (2004). Fenomenul terorist contemporan, în, *Revista de Științe Militare* nr.2/2004, Academia Oamenilor de Știință.

ANDREESCU, A., RADU, N., (2006). Modele și strategii de selecție în evaluarea psihologica a personalului destinat misiunilor speciale. Manuscris.

ANDREESCU, A. (2004). Fenomenul terorist contemporan, în, *Revista de Științe Militare* nr.2/2004, Academia Oamenilor de Știință.

ALBU, C. (2004). Pregătirea luptătorului cu privire la gestionarea stresului psihic de luptă, în, *Buletin de informare și documentare al Direcției Management Resurse Umane*, nr.3-4, Ministerul Administrației și Internelor, București.

BONNAIRE, M.M. și COLABORATORII (1978). *Tehniques modernes de choix des homes*. Paris – Bruxelles.

BONNARDEL, R. (1962). Batterie Factorielle standard. Note P.I (Potential Intellectuel), B.V. 9, B. 53, BLS4. Editions Scientifiques et Psychotechniques, Issy – les – Moulineaux (Seine).

BYRDORF, P. (1998). Military Pilot Selection, în, „*Aviation Psychology: A Science and a Profession*”, Goeters, K.M. (ed.), Asgate Pubilsing Company.

CEAUȘU, V. (1983). Cunoașterea psihologică și condiția incertitudinii, Editura, Militară, București.

CRACSNER, E.C. (2003). Elemente de Psihologie Militară. Editura A.I.S.M., București.

CRACSNER, E.,C.; PRISĂCARU, A., (2006). Particularități ale cunoașterii integrative a personalității în mediul militar. *Prelegere*, „Simpozion de Psihologie”, Jandarmeria Română, Ministerul Administrației și Internelor.

FRATTASIO, A., (2006). Epistemologia terorii, Ed. ERA, București.

GALL, R. (1986). A Portrait of israeli soldier. Greenwood Press, Westport Conn, apud, PITARIU, H.D. (2004). Note de curs. Universitatea „Babeș Bolyai”, Cluj – Napoca.

HOLDEVICI, I.; VASILESCU, I. (1988). Acțiunea sportivă. Decizie, autoreglare, performanță. Editura Sport Turism, București.

JUNCU, I. și colectiv (1994). Apărarea psihologică. Editura AISM, București.

MADOTTO, G., (2005). Strategie și tactică militară – implicații în pregătirea luptătorilor antiteroriști, „Referat 2- Teză de doctorat”, A.N.E.F.S, București.

MUCCHIELLI. (1969). L'examen psychotechnique. Entreprinse Modern D'Edition et Edition Sociales Francaise.

PITARIU, H.D. (1983). Psihologia selecției și formării profesionale. Editura Dacia, Cluj–Napoca, 77–82.

RADU, N., (2005). Validarea unui sistem de evaluare psihologica, în scop de selecție și avizare periodică a personalului destinat misiunilor speciale, „Teză de doctorat”, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea București.

RADU, N.,(2005). Recurs la Siguranța Statului, Ed. FED PRINT, București.

ROSENBERG, B., M.,(2006). Rezolvarea pașnică a conflictelor, Ed. Elena Francisc Publisching, Bucuresti, în, *Terorismul Azi*, vol 1, an 1, iulie 2006,

DELCEA, C., *Ad- Terorismul*, p.53-55.

TICU, C; (2004). Evaluarea psihologică a personalului. Editura Polirom, Iași.

WALTON, P. (1992). DST- nouă ani în brigada antiteroristă. Editura Șansa, București.

ZAPAN, GH. (1957). Metoda aprecierii obiective, în, *Analele romano-sovietice*, seria Pedagogie-Psihologie, XI, Seria III, 3.

MANAGEMENTUL CONFLICTELOR INTERPERSONALE

dr. Marius MILCU

Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu

Sibiu, România

my_psy@yahoo.com

REZUMAT: Dacă în urmă cu 10 ani se aprecia că managerii petrec peste 18 % din timpul lor de muncă încercând să soluționeze conflictele angajaților sau cel puțin să le țină în limite controlabile și acceptabile, la ora actuală se pare că acest procent s-a dublat (Hignite, Margavio, Chin, 2002, p.11). Managementul conflictelor a devenit astfel o componentă prioritară a multor programe academice, pe plan internațional existând numeroase instituții și organizații (cele mai multe în S.U.A., dar nu numai, axate pe rezolvarea alternativă a disputelor, ca și pe mediere) care se ocupă exclusiv de acest fenomen.

Conflictologia, în calitate de știință modernă a conflictelor, se află la ora actuală într-un proces rapid de consacrare și evoluție, tinzând în mod evident să se structureze ca o disciplină de sine stătătoare a începutului de mileniu

Cuvinte-cheie: conflict, diversitate a actorilor sociali, divergențe / dezacorduri, tensiuni, strategii rezolutive.

Dacă ne referim la conflicte, vestea proastă este că ele nu pot dispărea sub nici o formă din existența noastră. În schimb, „vestea bună... este că acestea reprezintă instrumente simple și efective de a genera soluții pozitive și relații interpersonale puternice, autentice” (Billikopf, 2004, p. 8).

„Conflictul poate fi un stimulator al vieții și un energizator al mediului social. Propriu-zis, îl putem face să lucreze pentru noi” (Evans, 1992, p. 12).

Unele conflicte contra-productive practic apar în toate organizațiile. Managerii trebuie să ia în considerare cât de multe resurse (timp, efort, bani) pot investi în asemenea conflicte și cum anume le-ar putea gestiona. Dacă nu există încă un sistem formal de rezolvare a conflictelor, managerii nu pot ignora faptul că acestea afectează funcționarea economică, socială a organizațiilor (Blackard, 2001, p.24). Un lider de succes are nevoie de o anumită abilitate specială mai mult decât de oricare alta: el trebuie să fie capabil de a organiza și energiza actorii sociali *ocupați*, care au deja sarcini concrete, bine definite (Avery, 1999, p.31).

Dacă nu este gestionat adecvat, conflictul poate afecta în mod semnificativ moralul participanților, performanțele lor în realizarea sarcinilor, în cele din urmă chiar sănătatea grupurilor și a organizațiilor. Ca rezultat al creșterii timpului, efortului și banilor cheltuiți pentru gestionarea conflictelor, treptat apare *abilitatea de a lucra cu alții*, bazată pe atributele *jucătorului în echipă*. Crește astfel capacitatea participanților de a gestiona sau rezolva conflictele, ca o cheie a succesului individual pentru ambii participanți, ca și pentru grup sau organizație (Hignite, Margavio și Chin, 2002, p. 69).

Procese complexe prin care fiecare participant ajunge în timp să-l cunoască pe celălalt, să știe despre acesta cât mai multe aspecte și detalii, învățând despre diferențele existente și împărtășindu-i la rândul său propriile trăiri și sentimente, cresc *congruența interpersonală*. Congruența interpersonală ar putea fi

definită ca gradul în care fiecare participant îi vede pe ceilalți exact așa cum se văd ei înșiși. În consecință, congruența interpersonală ar trebui să modereze efectele diversității în funcționarea grupurilor, permițând participanților să atenueze aceste efecte fără a-și abandona caracteristicile și identitățile lor divergente.

Congruența interpersonală și procesele de negociere a identității care decurg din ea se construiesc progresiv, pornind de la aspectele dinamice și subiective ale percepției partenerilor. O congruență interpersonală ridicată conduce la interacțiuni armonioase și productive din cel puțin două motive:

- Când simt că sunt percepuți congruent, participanții sunt astfel asigurați că modul în care se văd ei înșiși este corect. Ca rezultat, sentimentele lor asupra coerenței, predictibilității și controlului sunt consolidate / întărite (Swann, Stein-Seroussi și Giesler, 1992, pp. 395-398);

- Simțind că ceilalți îi văd în mod congruent, participanții vor ști ce alternative comportamentale să aleagă și în ce măsură partenerii lor de interacțiune sunt *apți* de a se relaționa cu ei. Ceea ce înseamnă că această informație facilitează interacțiunea socială și crește șansele participanților de a-și realiza scopurile în cursul interacțiunilor respective.

Pornind de la cele două motive menționate, actorii sociali preferă și caută estimările congruente și auto-verificatoare (Polzer, Milton și Swann, 2002, pp. 19-25).

Referindu-se la gestionarea conflictelor, Richards vorbește despre *conflictul inteligent*. Este vorba despre acel conflict care solicită o implicare cognitivă și emoțională de înalt nivel a participanților. În ceea ce privește *partea cognitivă*, putem proiecta o serie de tehnici raționale de rezolvare a problemelor, analize, activități de tip *brainstorming*. În aceste condiții, putem presupune că participanții se află în poziția de a utiliza cu succes asemenea tehnici, ceea ce înseamnă

că ei se află pe drumul cel bun, conflictul fiind deja pe jumătate rezolvat. Dacă ne referim la *domeniul emoțional*, acesta este din păcate mult mai dificil de explorat. Nu se poate ajunge la o rezolvare eficientă a conflictelor, fără abilitatea de angajare într-o *autentică* experiență emoțională cu ceilalți, ceea ce presupune o suspendare temporară a nevoilor, credințelor, opiniilor participanților, pentru a se îndrepta spre zonele de confort interpersonal reciproc împărtășite cu ceilalți (Richards, 2004, p. 16).

În plan concret, finalitatea acestui demers complex și de durată o constituie creșterea încrederii reciproce între participanți. Într-o accepțiune de maximă generalitate, *încrederea interpersonală* reprezintă un concept multidimensional, cuprinzând în ordinea importanței următoarele dimensiuni:

- integritatea - tradusă prin onestitate, cinste;
- competența tehnică și interpersonală;
- loialitatea - prezența unor bune intenții referitoare la ceilalți;
- consistența - coerență, predictibilitate;
- deschiderea - se referă la accesibilitatea mentală și capacitatea de a împărtăși informațiile disponibile (Baba, 1999, p. 41).

Cultivarea și stimularea încrederii între participanți direcționează eforturile acestora spre conduitele sociale reciproc suportive, de cooperare și ajutorare, scăzând astfel probabilitatea apariției unor dezacorduri și conflicte sau menținându-le la un nivel tolerabil, non-destructiv.

„Managerii buni știu că cea mai bună tehnică de abordare a conflictului este prevenirea sa și, când acest lucru nu este posibil, intervenția” (Savage și Hilton, 2001, p. 18). Este posibil și benefic de a face conflictul mai degrabă productiv decât disruptiv, secretul constând în activarea unor procese care produc soluții acceptabile pentru toate părțile implicate.

Pornind de la grila managerială bine cunoscută în psihologia socială și organizațională elaborată de Blake și Mouton (1964), se pot evidenția cinci *stiluri de management al conflictului* interpersonal, care sunt conceptualizate în diferite instrumente, după cum urmează:

1. Evitarea - participanții nu doresc încă să-și asume în mod deschis dezacordul / conflictul;
2. Acomodarea - se referă la trecerea peste diferențele existente și concentrarea asupra zonelor de acord, în vederea menținerii unei relații interpersonale pozitive;
3. Competiția - fiecare participant încearcă să-și atingă obiectivele fixate, în detrimentul celorlalți, dar într-un cadru normativ ferm, care împiedică escaladarea ostilității și a comportamentelor de tip agresiv;
4. Compromisul - fiecare participant cedează parțial (renunță temporar la unele dintre solicitările inițiale), în vederea găsirii unei soluții acceptabile pentru ambele părți;
5. Colaborarea - este vorba despre utilizarea mecanismelor de *problem-solving* pentru abordarea directă a diferențelor existente.

Încercând să privim lucrurile dintr-o altă perspectivă, abordarea rezolutivă a dezacordurilor și conflictelor implică trei condiții fundamentale:

1. Cunoașterea - se referă la conștientizarea de către participanți a dezacordului existent;
2. Acceptarea - participanții își asumă dezacordul perceput;
3. Adaptarea - se încearcă rezolvarea problemelor.

La managementul conflictului au contribuit în mod semnificativ două principii (Billikopf, 2004, pp. 8-10):

• *Încearcă prima dată să înțelegi, pentru a fi ulterior înțeles de către ceilalți.* Încurajându-i pe ceilalți să-și explice ei primii perspectivele și punctele de vedere, aceștia vor fi mult mai deschiși pentru a ne asculta;

• *Ajungerea la un acord.* Deși abordarea competiției și conflictului interpersonal în termeni rezolutivi nu s-a numărat între obiectivele prezentei lucrări, considerăm utilă, în acest moment, enumerarea câtorva *strategii și tehnici* care pot fi utile în rezolvarea dezacordurilor și a conflictelor:

1. Participanții aflați în dezacord trebuie să se focalizeze mai degrabă asupra *nevoilor* lor decât asupra pozițiilor ocupate momentan. Concentrarea acestora asupra pozițiilor duce la o tendință de supraestimare / accentuare a dezacordului existent. Focalizarea participanților asupra nevoilor și temerilor duce la conștientizarea faptului că au în comun mai multe lucruri decât și-au asumat inițial, ajungându-se finalmente la satisfacerea sumei nevoilor participanților (atât ale unuia, cât și ale celuilalt). Participanții conștientizează astfel suma non-nulă a interacțiunilor, altfel spus, își dau seama că nu este nevoie ca unul să piardă pentru ca altul să câștige. Participanții capătă certitudinea că pot rezolva dezacordul cu un simplu compromis. În fapt, obiectivul fundamental al oricărui dezacord / conflict trebuie să fie nu victoria unei părți asupra celeilalte, ci *obținerea unui acord / compromis acceptabil* pentru ambele părți. În aceste condiții, ambele părți pot fi câștigătoare. Participanții pot învăța cum să mențină deschise canalele de comunicare și să-și rezolve disputele atunci când lucrurile nu merg așa cum ei ar dori.

2. Concentrarea participanților asupra *rezolvării problemei existente* și nu asupra soluțiilor posibile constituie, de asemenea, o strategie rezolutivă eficientă (Billikopf, 2004, p. 40). Atunci când unul dintre participanți vine cu o soluție la dezacordul asumat, chiar dacă această soluție este realmente bună, induce celorlalți impresia că au pierdut controlul situației, că nu au nici un control asupra rezultatelor, ceea ce împinge conflictul pe un circuit ascendent, tot mai greu de rezolvat.

3. Deoarece conflictul afectează participanții în numeroase moduri, o altă strategie posibilă și eficientă este aceea de a *arunca blamul asupra conflictului propriu-zis* și nu asupra participanților (situația este de

vină, conflictul în sine, în nici un caz participantul). Această strategie rezolutivă bazată pe evitarea personalizării situațiilor conflictuale permite păstrarea sau recuperarea stimei de sine, împiedicându-i pe ceilalți să devină defensivi.

4. *Distanțarea participanților de situația conflictuală*, aceasta fiind deja supra-saturată din punct de vedere emoțional, pentru a privi situația în mod rațional, cu o anumită detașare (Billikopf, 2004, p. 13). Are loc astfel o *depersonalizare* a situației. Cu alte cuvinte, este vorba despre evitarea capcanelor reacțiilor emoționale și încercarea de a rămâne în sfera rațională, ca și despre înțelegerea naturii problemelor și dezacordurilor înainte de a lansa agresiunea. Abordarea problemelor și nu a personalităților constituie un demers realtate la fel de periculos ca și atacarea deschisă a adversarului. Dacă acesta se simte amenințat, el va fi preocupat îndeosebi de a-și apăra stima de sine, ceea ce îl va face să abordeze în moduri inadecvate și ineficiente dezacordul existent, contribuția lui la identificarea unor soluții reciproc satisfăcătoare scăzând astfel dramatic.

5. Rămânând la nivelul strategiilor posibile în vederea gestionării adecvate a conflictului, mai putem aminti *focalizarea atenției participanților asupra comportamentelor viitoare* și nu asupra ostilităților și nedreptăților din trecut. Cu cât participanții reușesc să se focalizeze mai repede asupra interacțiunilor viitoare, cu atât cresc șansele rezolvării eficiente a conflictului. Evident, această strategie este valabilă numai pentru participanții care au deja o *istorie, un trecut comun*. În acest context, cunoașterea trecutului este esențială pentru analiza patternurilor conflictului, pentru a ajuta participanții să găsească modalități constructive de a aborda dezacordurile viitoare, pregătindu-se astfel pentru acestea.

6. *Căutarea unei soluții integrative* (orientarea participanților către abordări de tip câștig-câștig). Abordarea în maniera menționată a unor dezacorduri / situații de criză crește semnificativ probabilitatea identificării unor soluții satisfăcătoare pentru toți participanții implicați. Este vorba despre a identifica strategii alternative suplimentare cum ar fi concesiile minore, dar care pot fi puternic valorizate de către ceilalți, elaborarea unor opțiuni în termeni intereselor celorlalți participanți, crearea *aparenței* unor alternative care astfel să permită partenerului să-și declare victoria, manifestarea unui interes constant pentru interesele celorlalți. Chiar și în situațiile în care *pare* să fie vorba despre un câștigător și un învins, de cele mai multe ori mediul social oferă soluții surprinzătoare, de tip câștig-câștig, cu avantaje (chiar dacă sensibil inegale și diferențiate) pentru ambii participanți la interacțiune. De cele mai multe ori, abordările de tip câștig-câștig se concretizează în soluții cum sunt *consensul* și *integrarea*. În mod cert, *consensul* este ideal, dar din păcate este foarte dificil de obținut, necesitând o mare risipă de timp și energie (Richardson, 1991, p. 83).

7. *Elaborarea unui plan înainte de interacțiunea propriu-zisă*, pe baza clarificării propriilor scopuri, poziții, interese. Cu alte cuvinte, este deosebit de util a cunoaște dacă ne aflăm într-o situație socială de tip câștig-câștig sau, dimpotrivă, într-una de tip câștig-pierdere. De asemenea, avem în vedere încercarea participanților de a stabili cu precizie care este cea mai bună soluție posibilă, care sunt scopurile și problemele reale ale propriei persoane, dar și ale celuilalt, ce anume este corect / just și ce anume este injust, precum și ce anume poate fi considerat acceptabil pentru ambele părți implicate, care sunt avantajele și inconvenientele situației atât pentru un participant, cât și pentru celălalt.

8. *Identificarea unor interese subiacente*. Este vorba atât despre clarificarea intereselor și nevoilor subiacente, cât mai ales despre a trimite semnale celorlalți asupra acestui fapt, despre găsirea punctelor comune existente între participanți și minimalizarea diferențelor aparente dintre interesele și nevoile participanților.

Utilizarea eficientă a acestor pârghii, strategii și tehnici de gestionare eficientă a conflictelor constituie rezultatul unui proces complex și dinamic de *învățare socială*, pornind de la cunoscutele mecanisme ale feed-back-urilor pozitive și negative. Pe viitor, actorii sociali vor selecta numai acele alternative comportamentale, orientări atitudinale, mecanisme de *problem-solving* care s-au dovedit eficiente, benefice în trecut, în timp ce orientările atitudinale, comportamentale, strategiile rezolutive care nu au permis realizarea scopurilor urmărite vor fi evitate în interacțiunile viitoare.

Ca rezultat direct al învățării sociale, se activează astfel *creativitatea socială* a indivizilor și grupurilor sociale, care se află într-o permanentă explorare a mediului social, în vederea identificării alternativelor acționale cele mai benefice și eficiente pentru gestionarea dezacordurilor și conflictelor. „Nimic nu ucide creativitatea mai repede decât furia, mândria, jena, invidia, lăcomia sau alte emoții negative puternice.... Aceste scurt-circuite emoționale tind mai degrabă să escaladeze decât să rezolve un conflict. Dacă ne putem îmbunătăți abilitatea de a gestiona emoțiile și de a răspunde (*solicitărilor celorlalți – n.n.*) fără să intrăm în defensivă, putem intra pe drumul lung al negocierii creative” (Billikopf, 2004, p. 37). În mediul social, „creativitatea solicită un respect deosebit pentru forțe și fenomene care apar haotic, confuz și irațional” (Beech, Cairns și Montuori, 2001, p. 41).

Diferențele de putere, personalitate sau stimă de sine existente între participanți pot duce uneori la dezacorduri atât de puternice încât pot necesita intervenția unei a treia părți, respectiv *mediatorul*. Chiar și în această situație, în orice proces de mediere există numeroase puncte de maximă sensibilitate, care *par* să îndrume lucrurile pe o cale realtate nedorită, nerezolvabilă și definitivă, singura speranță constituind-o capacitățile, experiența și pregătirea de excepție a mediatorului.

Bibliografie

- Avery, Christopher M., 1999, *All power to you: Collaborative leadership works*, Journal for Quality and Participation, Mar/Apr;
- Baba, Marietta L, 1999, *Dangerous liaisons: Trust, distrust, and information technology in American work organizations*, Human Organization, Fall;
- Beech, Nic, Cairns, George și Montuori, Alfonso, 2001, *Adjusting the granularity of management perception and action*, Journal of Critical Postmodern Organization Science;
- Billikopf, Gregory Encina, 2004, *Helping others resolve differences. Empowering stakeholders*, The Regents of the University of California, Agricultural Extension, Stanislaus County;
- Blackard, Kirk, 2001, *Assessing workplace conflict resolution options*, Dispute Resolution Journal, Feb-Apr;
- Evans, Sybil, 1992, *Conflict can be positive - conflict in the work environment*, HR Magazine, May;
- Hignite, Michael A, Margavio, Thomas M. și Chin, Jerry M., 2002, *Assessing the conflict resolution profiles of emerging information systems professionals*, Journal of Information Systems Education;
- Polzer, Jeffrey T., Milton, Laurie P. și Swann, William B., Jr., 2002, *Capitalizing on diversity: interpersonal congruence in small work groups*, Administrative Science Quarterly, June;
- Richards, Brett, 2004, *Awareness and change*, Journal for Quality and Participation, Summer;
- Richardson, James M., 1991, *Management of conflict in organizations - of effective communication in conflict resolution*, Physician Executive, Jan-Feb;
- Savage, Grant T, Hilton, Chadwick B., 2001, *A critical view of facilitating labor-management collaboration*, Group Facilitation, Spring;
- Swann, W. B., Jr., Stein-Seroussi, A. și Giesler, B., 1992, *Why people self-verify*, Journal of Personality and Social Psychology, 62: 392-401;

STRATEGII COMPORTAMENTALE ȘI COMUNICAȚIONALE ÎN REZOLVAREA CONFLICTELOR INTERPERSONALE

Ciprian RĂULEA

Universitatea „Spiru Haret”

Facultatea de Psihologie-Pedagogie din Brașov

Brașov, România

ciprian.raulea@yahoo.com

ABSTRACT: Romanians and Greeks have been considered collectivistic in their communication and behaviour. The aim of this study was to test the assumption that self-construal and face concern are an explanatory mechanism for culture's influence on interpersonal conflict-handling styles. Specifically, the current study investigates if there are any differences in perceiving interpersonal conflict between Romanian and Greek respondents. Data were drawn from university students in Romania and Greece. The participants (N=231) completed in their respective language a questionnaire that measure firstly, self-face/other-face maintenance secondly, independent/interdependent self-construal, and thirdly, preferences for five conflict management styles (integrating, avoiding, obliging, dominating, and compromising). In addition, respondents were given and also made their option for a personal conflict scenario, in order to rate their perceived importance for each constraint.

Key Words: collectivistic cultures, face concern, facework, face negotiation theory, interpersonal conflict styles.

Pornind de la premisa că orice conflict interpersonal reprezintă traducerea în practică a potențialului cultural al părților implicate în procesul de negociere a conflictului, studiul de față propune o abordare din perspectivă etică a interdependenței relaționale dintre conflict și cultură.

Delimitări conceptuale

Literatura de specialitate oferă diferite abordări ale conceptului de *cultură*, însă niciun consens nu a condus la o definiție unică. Cultura poate fi definită drept „programare colectivă mentală care face distincția între membrii diferitelor grupuri” (Hofstede, 1991, p.21). Poate fi interpretată drept un cumul a tot ceea ce este produs uman; (Herskovits, 1955) sau drept un sistem de semnificații, credințe, valori, artefacte și principii împărtășite în cadrul unor „modele interne ale realității” (Geertz, 1973; Keesing, 1974, p. 89). Pentru Stella Ting-Toomey (1985b) delimitarea terminologică a conceptului de cultură se face în termenii unui „sistem paternal de simboluri și înțelesuri” (p.72), pe când cea a lui Hofstede (1984) vizează rezultatul unui produs obținut printr-un proces de învățare: „[...] cultura se învață nu se moștenește. Ea provine din mediul social al individului și nu din genele acestuia. Cultura nu trebuie confundată cu natura umană și cu personalitatea individului” (p.22), deși linia de demarcație dintre acestea rămâne un subiect controversat în analiza socialului.

Numeroase studii inter-culturale garantează empiric certitudinea că dimensiunea teoretică individualism/colectivism este o coordonată majoră în definirea variabilității culturale și a diferențelor comportamentale din diferite culturi (Hofstede, 1980,1991; Hofstede & Bond, 1984; Chua & Gudykunst, 1987; Yum,1988; Ito, 1989; Kluckhohn &

Strodtbeck 1961; Ting-Toomey, 1988; Hui & Triandis, 1986; Triandis, 1995). De asemenea, Triandis, Bontempo, Villareal, Asai, Lucca (1988) au demonstrat că această dimensiune este fundamentală în determinarea diferențelor interculturale în materie de relaționalitate și schimburi sociale. Gudykunst & Nishida (1986) au găsit în această dimensiune un suport important în înțelegerea diferențelor între stilurile comunicaționale, în cadrul relațiilor interpersonale (*apud* Ting-Toomey, 1991). Hui & Trindis (1986), după un lung parcurs epistemic în Japonia, India, Grecia, Franța, Belgia, Thailanda, Malaezia, Hong Kong, SUA, concep „analiza culturii subiective” ce include aspecte a ceea ce numim azi psihologie culturală, și conchid că dimensiunea individualism/colectivism poate fi uzitată ca fundament teoretic în analiza diferențelor și/sau similitudinilor interacționale dintre culturi, și care rămâne pentru Triandis „corespondentul contrastului dintre americani și grecii tradiționali, dezbătut în *Analysis of subjective culture* ”. Această dimensiune contrastivă face referire la „un set de atitudini, credințe, valori, comportamente în ceea ce privește o gama largă de indivizi” (Triandis, 1986, p. 240 *apud* Ting-Toomey 1988, p. 224).

a) Caracteristici ale «dualității» individualism/colectivism

Pentru Hofstede (1991), *individualismul* „corespunde societăților în care legăturile dintre indivizi sînt pierdute: fiecare își poartă de grijă de el și de familia lui”, iar *colectivismul*, dimpotrivă, „corespunde societăților în care oamenii sînt integrați încă de la naștere în sub grupuri omogene, puternice, care pe toată durata vieții continuă să îi protejeze în schimbul unei loialități indiscutabile” (p. 51).

Individualismul se conturează în jurul «identității la singular» - „I-identity”, caracterizată printr-o autenticitate a stilului de prezentare a sinelui, punând accent pe scopurile, drepturile și interesele individului, în timp ce colectivismul este centrat pe o «identitate pluralistă» - „We-identity”. Succint, putem interpreta *individualismul* drept este un tipar social unde: propria opinie este exprimată clar, emoțiile sînt exteriorizate, și lipsa de acord justificată; indivizii se consideră ei înșiși independenți, identitatea persoanei, autonomia, inițiativa, performanțele și stabilitatea poziției individului sînt apreciate; individul este apreciat mai mult pentru ceea ce face decât pentru ceea ce este. Antitetic, *colectivismul* este un tipar social în care: indivizii își definesc identitatea în raport cu întregul, sînt preocupați de păstrarea unei imagini pozitive atât a celui alt cât și a celei proprii, de relații de interdependență în interiorul grupului, de obligații și afecțiuni reciproce; reprezentarea colectivă a ideilor este prioritară. (Cocroft & Ting-Toomey, 1994; Toomey et. al., 1991; Hofstede 1991; Hammer, 2005). În literatura de specialitate în materie comunicare interculturală (vezi Gudykunst, 1997), țări și regiuni geografice precum Anglia, Franța, Germania, Scandinavia, Elveția, Austria, Canada, USA, sînt considerate culturi cu valențe ridicate de individualism, în timp ce multe țări din Asia de Est (China, Japonia, Coreea), zona mediteraneană (Grecia, Italia), sau țări din blocul de est (România, Bulgaria) sînt culturi centrate pe grup, deci colectiviste. (Hofstede, 1991).

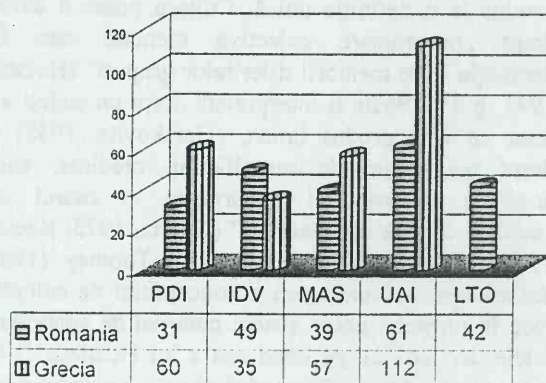
Desigur, diferite forme de individualism sau colectivism pot coexista în interiorul aceleiași culturi (Triandis, 1995). Spre exemplu, în societăți de tip pluralistic, cum este cazul Canadei sau al Statelor Unite, diferite comunități etnice manifestă atît tendințe individualiste cît și orientare către grup. Grupuri etnice de români sau greci, din America spre exemplu, care continuă să păstreze obiceiurile țării de proveniență se înscriu în anumite forme de colectivism mai mult decât alți americani europeni. Lipsa de comunicare culturală și etnică poate da naștere la conflicte tocmai din cauza ignoranței sau a priorităților axiologice acordate unui anumit tip de cultură. Cultura în care indivizii sînt crescuți influențează demersul lor de socializare, vizavi de procesele comunicaționale, și implicit de modul în care membrii unui anumit tip de cultură se raportează la ei înșiși sau la cei din jur. Cu certitudine, procesul de socializare nu este determinant, întrucît așa cum am menționat anterior o cultură nu se moștenește (Hofstede, 1984), iar individualismul și colectivismul coexistă în cadrul aceleiași culturi. Gradul de individualism/colectivism dintr-o cultură a fost o coordonată determinantă în instrumentele de măsurare a stilurilor conflictuale.

În ceea ce privește *raportul cultură - stiluri de rezolvare a conflictului*, evidențe empirice au demonstrat că indivizii aparținând culturilor colectiviste sînt predispuși să folosească strategii și tactici de păstrare a reputației partenerilor de discuție (other-face maintenance), optînd îndeosebi pentru

stilul evitant, ocolitor, de soluționare a unei situații conflictuale, în timp ce individualiștii sînt preocupați pentru păstrarea propriei imagini (self-face maintenance), prin recursul la strategii preponderent dominante și de apărare. (Cocroft & Toomey, 1991; Hammer, 2005; Trubisky, Ting-Toomey, Lin, 1991).

b) Dimensiuni culturale române versus elene

Desigur, definirea identității culturale doar din prisma dimensiunii individualism/colectivism riscă să fie prea generală. Hofstede (1980, 1991) oferă o grilă de măsurare a structurii identității culturale raportându-se la cinci scale majore: gradul de anxietate în fața riscului, necunoscutului, și incertitudinii (UAI), distanța față de autoritate/putere și percepția asupra egalității sau inegalității (PDI), individualism/colectivism (I-C), masculinitate/feminitate (MAS), orientare pe termen lung/scurt (LTO). Fiecare dintre aceste dimensiuni sînt determinate de un set de valori a căror medie la nivel național caracterizează identitatea unui popor și îl poziționează pe în raport cu alte popoare. În cazul României, aceste valori au fost obținute în urma aplicării instrumentului «Value Survey Module» a lui Hofstede, pe un eșantion de 1076 de subiecți, de către Interact, în parteneriat cu The Gallup Organization Romania (în 2005). Scorurile pentru România sînt: PDI-31, IDV-49, MAS-39, UAI-61, LTO-42. Valorile obținute în cazul Greciei sînt: PDI-60, IDV-35, MAS-57, UAI-112. Întrucît studiul pe teritoriul Greciei s-a realizat înainte de 2001, dimensiunea „orientare pe termen lung” (LTO) nu este inclusă în scala de evaluare. În graficul de mai jos redăm poziționarea României comparativ cu cea a Greciei după valorile menționate mai sus.



Reprezentare comparativă a dimensiunilor culturale România-Grecia

Astfel, graficul oferă imaginea unei societăți românești de tip colectivist, feminină, și a unei societăți elene, de tip masculin, ce se remarcă prin gradul maximal de evitare a incertitudinii, chiar și la scară mondială, și cu un procentaj relativ scăzut de individualism în comparație cu societatea românească.

Cu siguranță, *raportul cultură - stil de rezolvare a conflictului* nu implică doar dimensiunile culturale, ci impune de la sine coordonata individuală. Altfel, ar risca să rămână o simplă constatare.

c) Tipologii ale strategiilor de negociere a imaginii (facework)

Un alt parcurs în explorarea relației cultură - conflict intercultural poate fi facilitat de examinarea procesului de negociere a „poziției”, a prezentării publice a individului într-un context interacțional. În această secțiune vom analiza conceptele: imagine/poziție (*face*), strategii de promovare a imaginii (*facework*), pornind de la teoria negocierii imaginii/poziției (*face-negotiation theory*) inițiată de Stella Ting-Toomey.

„Imaginea este o metaforă care ne intoxică” (Cocroft & Toomey, 1994, p. 469). Poate fi o resursă simbolică pe care indivizii din diverse societăți se străduiesc să o păstreze ca pe un bun cultural (Toomey, 1988), sau „o resursă vulnerabilă în procesul de interacțiune socială, întrucât ea poate fi violată, îmbunătățită, păstrată, și pe marginea căreia se negociază” (Toomey & Oetzel, 2001, p. 400). Majoritatea contactelor noastre interacționale sînt îndreptate către negocierea imaginii (Goffman, 1967; Griffin, 1997). Imaginea (*face*) este definită de Stella Ting-Toomey în termenii „sentimentului de apărare a imaginii individuale pozitive, într-un context social interacțional” (Toomey, 2001, p. 89). Autoarea trasează un corpus al literaturii privind promovarea imaginii – „facework literature” (1988, p. 218), amintind perspectiva socio-psihologică - Goffman (1959), și respectiv cea socio-lingvistică, bazată pe teoria politeții - Brown & Levinson (1978). În esență, imaginea (*face*) reprezintă proiecția sinelui într-o situație relațională, o metaforă pentru felul în care dorim să fim tratați. Modalitatea prin care fiecare cultură percepe această imagine și rolul individului în procesul de gestionare a acesteia (*facework*) determină abordarea conflictului și implicit managementul acestuia (Gao, 1998; Gudykunst et.al, 1994; Toomey, 1998).

Abordarea imaginii, (*face concerns*) se realizează din prisma interesului acordat fie, propriei imagini (*self-face*), fie imaginii celuilalt (*other-face*). De altfel, tipologia relativă la fațetele imaginii are în vedere: a) *imaginea îndreptată spre sine, spre propria reputație* (denumită în literatură drept *self-face*, *face restoration*, sau *face-saving*), și care presupune preocuparea acordată apărării propriei imagini, autonomiei personale, și respectiv a propriului interes, b) *imaginea îndreptată spre celălalt*, (*other-face*, sau *face-giving*), ce implică preocuparea pentru apărarea imaginii celuilalt și a intereselor acestuia, și c) *imaginea îndreptată către ambele părți, imaginea relației* (*mutal-face*). (Ting-Toomey & Kurogi, 1998). În studiul de față vom analiza doar primele două poziții ale imaginii, expuse analitic în versiunea din 1998 a teoriei lui Toomey.

Facework face referire la „strategiile comunicaționale pe care individul le folosește pentru a-și promova, a-și susține și a-și întări propria poziție, sau pentru a contesta imaginea celeilalte părți”. (Toomey, 2001, p. 89). Ele sînt folosite pentru a rezolva / a intensifica / a evita un conflict, pentru a

provoca sau a proteja imaginea celeilalte persoane; de fapt, funcțiile acestor strategii sînt incluse în procesul păstrării și confirmării imaginii” (Oetzel, et. al., 2000, p. 400).

Un studiu recent, (Oetzel, Toomey, Yokochi, Masumoto & Takai, in press), realizează o tipologie a 13 tipuri de strategii comportamente și comunicaționale (*facework behaviours*) în situații de conflict, cu prieteni apropiați sau cunoștințe, după: (a) agresivitate, (b) acțiunea de a se scuza, (c) evitare, (d) compromis, (e) atenție acordată celuilalt, (f) apărare a sinelui, (g) exprimare a sentimentelor, (h) renunțare, (i) implicare tripartită, (j) pretenție, (k) discuție privată, (l) păstrarea calmului, (m) discutare a problemelor. Participanților li s-au oferit trei enunțuri pentru care să exprime măsura pe care o consideră cea mai apropiată și eficientă, în funcție de cele trei orientări ale sinelui (*self-face*, *other-face*, *mutual-face*), vizavi de conflict. Analizele arată că agresivitatea și apărarea sinelui sînt asociate cu strategiile de dominare, care vizează prezentarea unei imagini credibile pentru câștigarea unui conflict. Evitarea, renunțarea, intervenția tripartită, pretențiile sînt exemple relevante pentru strategiile de evitare a conflictului, înțeles de respondenți în termenii protejării relaționale și a abordării indirecte a conflictului. Acțiunea de a se scuza, compromisul, luarea în considerare a celuilalt, discuțiile private, păstrarea calmului, discutarea problemelor, sînt asociate pozitiv cu strategiile cooperante. Aceste strategii pun accent atât pe rezoluția conflictului cât și pe relația dintre părți. Exprimarea sentimentelor este corelată pozitiv atât cu strategiile de dominare, cât și cu cele cooperante. Cercetările în materie de promovare a imaginii publice (*facework*) arată că indivizii negociază asupra nevoii de a fi acceptați și /sau de a fi autonomi (Kim, 1993; Lim, 1994; Lim & Bowers, 1991; Penman, 1990; Toomey, 1988).

Cocroft & Toomey (1994) întocmesc o tipologie a strategiilor de promovare a imaginii individului (*facework*), valabilă atât pentru orientarea de tip individualist, cât și pentru cea de tip colectivist, și funcție de anumiți parametri: respect/dispreț, (Penman, 1990), umilire/deminate (Lebra, 1976), evitarea rănirii sentimentelor celuilalt, evaluare negativă, evitarea impunerii, interesul conferit clarității conținutului comunicațional (Kim, 1992).

Managementul imaginii (*facework*) are implicații puternice asupra calității relațiilor interpersonale. Din perspectiva teoriei lui Toomey & Kurogi (1998), cu cât imaginea este mai bine gestionată, cu atât este mai bună calitatea relațională. Modalitatea de măsurare a calității în procesul de gestionare a imaginii este reprezentată de *competența comunicațională*.

Competența comunicațională este un instrument de evaluare a calității interacțiunii dintre părți, care de cele mai multe cazuri implică criterii de eficacitate și apropiere /adaptabilitate „Eficacitatea în acest caz se referă la măsura în care comunicanții își ating scopurile, în timp ce apropierea /adaptabilitatea (appropriateness) vizează așteptările de ordin social a

părții adverse în ceea ce privește comportamentul individului în realizarea scopurilor. În esență, eficacitatea reprezintă atingerea scopurilor, iar apropierea / adaptabilitatea, întreținerea unor relații favorabile cu ceilalți” (Cupach & Canary, 1997, *apud* Oetzel et.al., 2000, p. 401). Autorii susțin că cele două criterii sînt complementare, întrucît „a primi ceea ce îți dorești este deseori facilitat de a ajunge la o înțelegere cu celălalt” (p.26).

Toomey (1988, 1998) dezvoltă *teoria negocierii imaginii*, ce oferă o legătură conceptuală între variabilele culturale (a se vedea teoria lui Hofstede (1980) și respectiv cea a lui Hall (1976), strategiile comportamentale și comunicaționale în vederea promovării imaginii (facework behaviours), și abordările asupra stilurilor de rezolvare a conflictului, folosind ca punct de referință - *imaginea (face)*. Aceasta din urmă face ca teoria lui Toomey să se distingă de celelalte abordări (Brow & Levinson, 1978, 1987; Cupach & Metts, 1994; Lim & Bowers, 1991; Rogan & Hammer, 1994), și să fie aplicabilă în studiul situațiilor de conflict. Mai mult, unele modele (ex. Rogan & Hammer, 1994) iau în considerare poziția imaginii (face), dar nu examinează conținutul sau substanța mesajului. Modelul lui Rogan & Hammer poate fi uzitat pentru a afla dacă mesajul periclitează sau nu imaginea, poziția individului, dar nu poate identifica care este finalitatea mesajului (ex. câștigarea conflictului). Mesajele într-un conflict vizează aspecte de substanțialitate și de identitate (ex. imaginea expusă într-un context interacțional), (Wilmont & Hocker, 2000; Toomey & Oetzel, in press, *apud* Oetzel et al., 2000, p. 399).

Pe scurt, teoria negocierii imaginii presupune că:

1) „indivizii din toate culturile încercă să-și mențină și să-și negocieze imaginea, în toate situațiile comunicaționale”;

2) „conceptul de imagine devine problematic în situații conflictuale sau de incertitudine, pentru că identitățile respective sînt puse la încercare”;

3) „variabila individualism/colectivism, asociată cu alte variabile individuale, relaționale (ingroup-outgroup) și situaționale, influențează opțiunea membrilor dintr-o cultură dată pentru o anumită orientare a imaginii (spre sine, spre celălalt), și pentru un anumit stil de abordare a situației conflictuale”. (Oetzel et.al., 2001, p.238).

d) Instrumente utilizate în măsurarea dimensiunilor imaginii

Instrumentele mai recente, de măsurare a imaginii sunt centrate în jurul celor formulate de Stella Ting-Toomey și John Oetzel, care își găsesc originea, fie în instrumentele lui Baxter (1984), fie în cel oferit de Brown și Levinson (1978, 1987) privind strategiile de politețe.

Cocroft și Toomey (1994) alcătuiesc un inventar de măsurare a imaginii, folosind 64 de itemi, axat pe categorii multifuncționale care vizează testarea: imaginii de sine/protejarea imaginii de sine; protejarea imaginii de sine/ lezarea imaginii celuilalt; lezarea

imaginii de sine/ protejarea imaginii celuilalt. Trubinsky, Toomey și Lin (1991), concep un alt instrument de monitorizare a sinelui după modelul oferit de Snyder & Gangsted (1986) pe care îl aplică în Taiwan și SUA. Brew & Cairns (2004) preiau elemente din teoria negocierii imaginii, și alcătuiesc o tipologie a strategiilor directe/indirecte de comunicare, în funcție de cele două coordonate ale imaginii și de variabila status, într-un context organizațional, între superior-subordonat și respectiv colegi.

Desigur, variantele ultime sunt cele ale lui Toomey (1991, 2000), sau Oetzel et al., (2000, 2001), care introduc și dimensiunea imaginii mutuale (mutual-face), și care sub alte forme a fost testată și în instrumentele precedente. Majoritatea cercetărilor efectuate de Toomey folosesc metode cantitative.

În această analiză am folosit instrumentul preluat din Kim, et.al., (2004), care reprezintă de fapt o versiune adaptată după Toomey et al., (1991), unde gestionarea imaginii este una bidimensională.

În concluzie, majoritatea instrumentelor enumerate mai sus susțin premisa că imaginea/prezentarea noastră publică joacă un rol esențial în descifrarea comportamentului nostru social, și a structurii organizatorice a sinelui.

Rezultatele studiului¹

Am considerat util și incitant să redăm o sinteză minimală a răspunsurilor pe care participanții (N=231) români/greci le-au oferit la întrebarea: „care este părerea dumneavoastră despre poporul elen/român?”.

Exceptând spațiile goale și răspunsurile evazive, putem schița o imagine de ansamblu, cu riscul de a deveni superficiali și părtinitori. De altfel, aceste răspunsuri întăresc, într-o oarecare măsură, rezultatele empirice. Ceea ce în studiul teoretic defineam drept mesaj explicit, cu coduri comunicaționale directe, se transpune în limbajul comun al subiecților români printr-o franchețe neeschivată: grecii sunt „mîncinoși și libidinoși”, „posesivi”, „mitocani”, „zgârciți”, „puțin inventivi”, „oameni în care nu poți avea încredere”, „care știu să își vîndă marfa”, „o țară înapoiată”, „cu femei grăسune și demodate”.

Desigur, majoritatea subiecților români au asociat termenul de grec și Grecia, cu istoria și civilizația antică, cu potențialul turistic foarte bine valorificat și nu în ultimul rînd cu sintagma „să nu ai încredere în greci nici cînd aduc daruri”. Simțul

¹ Studiul a fost realizat în colaborare cu Delia Ștefenel, absolventă a programului masteral „Psihosociologia negocierii”, stabilită de mai mulți ani în Grecia. Datele au fost culese în primăvara lui 2007 de la 231 de studenți ai unor universități din România (111) și Grecia (120). Cercetarea și-a propus să exploreze rolul pe care factorul cultural îl are asupra stilurilor de management al conflictului; să identifice diferențele intra și inter-culturale în materie de conflict, în două culturi naționale similare și să determine impactul pe care structura sinelui (self-construal) și orientarea imaginii (face-concern) le exercită asupra stilurilor de gestionare a conflictului interpersonal în cadrul a două culturi naționale colectiviste.

negustoresc, „capacitatea lor de a scoate bani din piatră seacă”, ospitalitatea, religiozitatea și cultul tradițiilor și al familiei, sunt printre răspunsurile cele mai frecvent întâlnite în rândul subiecților români. Surprindem fragmentar descrierea, pe care doi participanți o oferă poporului elen: „o combinație de temperament, sânge, relaxare, căldură, muzică și dans [...] iar fizionomia, mimica, gestică lor exprimă acest lucru”.

Reprezentarea românilor în mentalul participanților greci la acest studiu este asociată îndeosebi cu imaginea imigranților români din Grecia. Pentru ei, românii sunt acei „oameni harnici”, „care sunt învățați să muncească” și „să facă față condițiilor grele de aici” (din Grecia), „care iau viața în simplitatea ei, arătând astfel, că acceptă regula «dau-primesc», (ex. muncesc-mănânc)”. Am remarcat, că, în mod obsedant, apare sintagma „românii, un popor chinuit”, fie de regimul comunist, fie de „condițiile economice și sociale din țară”, și „care îi obligă să ia drumul emigrării”.

Ei înșiși își scuză rasismul vizavi de români: „Românii sunt înțeleși greșit.[...] Percepțiile rasiale nu trebuie să existe. Tâlhari, hoți, ucigași, sunt și printre greci, și printre români, și printre albanezi.”, cu mențiunea că românii ar fi „clasați pe o poziție mai bună decât ceilalți imigranți, albanezi, sau bulgari”.

Partizanii stereotipurilor legate de români împărtășesc că „românele sunt deosebit de frumoase, iar românii rezistenți greutăților.”

Persoanele care au avut un contact direct cu România, apreciază „conduita de bun simț a românilor”, „nivelul educațional bun”, „deschiderea către noile idei și tehnologii”, dar critică „amânarea”, „frica de responsabilitate”, și „vânare de bani și statut social” a acestora.

Pentru un număr semnificativ de respondenți, cuvântul român face trimiteri la: gimnastele române, PCR, Dracula, Sorin Matei, „hoț cunoscut pentru faptele din strada Noivis”, „Lupu, fotbalist de la Panathinaikos, (care deși era bine plătit, ca hobby fura din magazine și locuințe împreună cu compatrioții lui, și avea predilecție pentru haine de blană și piele)”, Pasaris, „tâlhăr grec care făcea companie cu români”, un oarecare „Vasile, fierar, politicos și bun profesionist”, „muzicanții țigani români - Taraf de Haiduc”.

Dincolo de sentimentul de compasiune sau de admirație, un participant redă un „sumar” sugestiv pentru imaginea care conturează percepțiile grecilor despre români: „Am o afinitate pentru România, întrucât străbunicul meu era grec refugiat în România, și astfel s-au mai păstrat povești din aceste locuri în familia noastră. De asemenea, studiind muzică clasică, am intrat în contact cu opere a unor compozitori români remarcabili. Desigur, întru totul la modul general, am sentimentul că românii și românele au fost chinuți de regimul comunist, din anii precedenți, mai mult decât a fost în cazul Rusiei. Iarși la modul general, românii și românele îmi sunt simpatici. Pe cei și pe cele pe care l-am cunoscut în Grecia, consider

că dețin un grad extraordinar de sociabilitate, iar, ca și «comunitate» sunt recunoscuți pentru hărnicia lor, forțat sau nu, și pentru starea lor de rezistență în condițiile de aici.”

Întrebarea conține un grad de generalitate, care de altfel, a fost sesizat de către unul dintre participanți: „Întrebarea este generală și conține riscul de a i se da un răspuns general, pozitiv sau negativ, în funcție de anumite stereotipuri precum: bun, rău, care sunt create de prejudecăți de ordin etnic și de generalizări eronate. Pentru a explica că nu există un răspuns general la întrebarea dumneavoastră, menționez următoarele: hoțul care a realizat spargerea în casa mea era român, dar româncă este și o prietenă bună de a mea. Ceaușescu era român, dar român era și Mircea Eliade, însă primul este un exemplu de lider negativ, în timp ce al doilea a fost după părerea mea cel mai mare teoretician al religiilor care a onorat România pe plan internațional. Concluzie: Din imaginea fiecărui român vom fi conduși către o opinie diferită pentru întregul românesc, precum: toți românii sunt buni sau răi, însă o astfel de apreciere critică este considerată eronată, deci trebuie tratată în funcție de situație.”

Bibliografie selectivă

- Cai, D. A., & Fink, E. L. (2002). Conflict style differences between individualists and collectivists, *Communication Monographs*, 69, 67-87;
- Chua, E., & Gudykunst, W.B., (1987). Conflict resolution styles in low- and high-context cultures, *Communication Research Reports*, 4, 32-37;
- Cocroft, B. K., & Ting-Toomey, S. (1994). Facework in Japan and the United States. *International Journal of Intercultural Relations*, 18, 469-506;
- Drake, L. E. (1995). Negotiation styles in intercultural communication, *The International Journal of Conflict Management*, 6(1), 72-90;
- Gross & Guerrero (2000). Managing Conflict Appropriately and effectively: an application of the competence model to Rahim's model organizational conflict styles, *International Journal of Conflict Management*, 11, 200-226;
- Gudykunst, W. B., Matsumoto, Y., Ting-Toomey, S., Nishida, T., Kim, K. S., & Heyman, S. (1996). The influence of cultural individualism-collectivism, self construals, and individual values on communication styles across cultures. *Human Communication Research*, 22, 510-543;
- Hall R. H. (1996). Organizations, Structures, Processes, Outcomes, 6th Edition, Prentice Hall, p.130-137;
- Hofstede, G. (1980). Culture's consequences. International differences in work-related values. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hofstede, G. (1991). Culture & organization. Software of the mind. New York: McGraw Hill.
- Kaushal R, Kwantes C. (2006). The role of culture and personality in choice of conflict management

- strategy, *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 579-603;
- Kim, M.S. (1995). Independent and Interdependent Construals of Self: Explaining Cultural Patterns of interpersonal Communication in Multi-Cultural Organizational Settings, *Communication Quarterly*, 43, 20-38;
- Kim, M.S., Shin H.C., Yoon K., (1998), Conflict resolution styles among "collectivist" cultures, *International Journal of Intercultural Relations*, 4, 505-525;
- Kim, M.S., et. al., (2004). A test of cultural model of conflict styles, *Journal of Asian Pacific Communication*, 197-222;
- Lee, H. O., & Rogan, R. G. (1991). A cross-cultural comparison of organizational conflict management behaviors, *International Journal of Conflict Management*, 2, 181-199.
- Matsumoto, T., Yokochi, Y., Pan, X., Takai, J., & Wilcox, R. (2001). Face and facework in conflict: A cross-cultural comparison of China, Germany, Japan, and the United States, *Communication Monographs*, 68, 235-258;
- Merkin R. S. (2006). Uncertainty avoidance and facework: A test of the Hofstede model, *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 213-228;
- Miyahara, A, Kim, S.M. (1998) Conflict resolution styles among "collectivist" cultures: a comparison between Japanese and Koreans, *International Journal of Intercultural Relations*, 22, 505-525;
- Oetzel, J. G., Ting-Toomey, S., Chew, M., Harris, R., Wilcox, R., & Stumpf, S. (2003). Face and facework in conflicts with parents and siblings: A cross-cultural comparison of Germans, Japanese, Mexicans, and U.S. Americans, *Journal of Family Communication*, 3, 67-93;
- Oetzel, J. G., Ting-Toomey, S., Masumoto, T., Yokochi, Y., Pan, X., Takai, J., & Wilcox, R. (2001). Face and facework in conflict: A cross-cultural comparison of China, Germany, Japan, and the United States. *Communication Monographs*, 68, 235-258;
- Oetzel, J. G., Ting-Toomey, S., Yokochi, Y., Masumoto, T., & Takai, J. (2000). A typology of facework behaviors in conflicts with best friends and relative strangers. *Communication Quarterly*, 48, 397-419;
- Oetzel, J.G., and Ting-Toomey, S. (2003). Face concerns in Interpersonal Conflict: A Cross-cultural Empirical test of face-negotiation theory, *Communication Research*, 30, 599-624;
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict, *Academy of Management Journal*, 26, 368-376,
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict, *International Journal of Conflict Management*, 13, 206-235;
- Reychler L., Panffenholz T. (2001), *Peacebuilding, a field guide*, Lynne Reinner Publishers, London, 50-70
- Shackleton, V. J., & Ali, A. H. (1990). Work-related values of managers: A test of the Hofstede model, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 21, 109-118.
- Singelis, T., & Brown, W. (1995). Culture, self, and collectivist communication: Linking culture to individual behavior. *Human Communication Research*, 21, 354-389;
- Ting-Toomey, S. (1985). Toward a theory of conflict and culture. In W. Gudykunst, L. Stewart & S. Ting-Toomey (Eds.), *Communication, culture, and organizational processes*. Beverly Hills, CA: Sage,;
- Ting-Toomey, S. (1988). Intercultural conflict styles: a face-negotiation theory. In Y. Kim & W. Gudykunst (Eds.), *Theories in intercultural communication*. Newbury Park, CA: Sage, 213-234;
- Ting-Toomey, S. (1994). Managing intercultural conflicts effectively. In: Samovar, L. & Porter, R. (Eds.), *Intercultural communication. a reader* (pp. 360-372), Belmont, CA: Wadsworth
- Ting-Toomey, S., & Kurogi, A. (1998). Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory, *International Journal of Intercultural Relations*, 22, 187-225;
- Ting-Toomey, S. (1999). Constructive intercultural conflict management. In Ting-Toomey, S. (Ed.). *Communicating across cultures* (pp. 195-227), New York: The Guilford Press;
- Ting-Toomey, S., & Oetzel, J. G. (2001). *Managing intercultural conflict effectively*. Thousand Oaks, CA: Sage;
- Ting-Toomey, S., & Oetzel, J. G., Kimberlie Y.J (2001). Self-Construal Type and Conflict Management Styles, *Communication Reports*, 14, 88-104;
- Ting-Toomey, S., Gao, G., Trubisky, P., Yang, Z., Kim, H. S., Lin, S-L., & Nishida, T. (1991). Culture, face maintenance, and styles of handling interpersonal conflict: a study in five cultures, *The International Journal of Conflict Management*, 2, 275-296;
- Tracy Karen, (1990). The many faces of Facework, *Handbook of Language and Social Psychology*, 209-222;
- Triandis, H. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press;
- Xenikou, A., & Simosi M. (2006). Organizational Culture and Transformational Leadership as predictors of business unit performance, *Journal of Managerial Psychology*, 21, 566-579

DESPRE I-RELEVANȚA SPAȚIULUI SOCIAL

Manuela RUSU

Regia Autonomă de Transport
Timișoara, România
two_magnetic_fields@yahoo.com

ABSTRACT: While passing from a rough modernism to an easier one, especially in postmodernism, we are witnessing a shift of interest from the conquest of space (using Time) to time annihilation (through the irrelevance of Space). Today's society is a society of consuming and consumption, up to the dissolving of subjective into object and objective distortions between the private and the public space. On a background of inadequate separation, the private space becomes a deprived space of superficial contact with the frightening „other”. Nowadays, the time crisis conceals the modern man fear of reflection and tranquility, while the social environment – beyond its devaluation, remains a frame for relationships to occur and for fear to be surpassed

Key Words: time, public space, private space, society of consuming.

Provocarea spațiu-timp

Receptată ca posibilitate, apoi ca o certitudine și în ultimă instanță ca necesitate, cunoașterea spațiului și a spațiilor sociale, fie ele investite cu simboluri sau dominate de rațiuni pragmatice, poate fi considerată un „joc” de testare a limitelor umane, de împingere până la verificarea suportabilității de a controla ceea ce s-a creat, cu riscul (asumat) de a fi doborât de propriile arme. Omul contemporan nu ar refuza nicidecum o asemenea provocare, riscul „arderii” sale în lume, datorită și din cauza spațiilor pe care le „are” ori a celor care „îi lipsesc” având rolul compensator al capacității (chiar fictive) de focusare pe partea pozitivă, fie ea clădită pe stări de minus.

Dualismul spațiu-timp, de data aceasta la nivel generic, a dobândit o serie de nuanțe în epoca modernă, nuanțe care s-au diversificat în postmodernism. Cauzalitățile sunt multiple și inevitabile, iar efectele constatabile și... contestabile.

Apreciată de către Marshall Berman (apud Harvey, 2002) drept o modalitate de a experimenta spațiul și timpul, modernitatea a constituit și cadrul de manifestare a teoriilor sociale, pe de o parte și a celor estetice, pe de altă parte. Astfel, raportul spațiu-timp a fost abordat prin prisma aportului unuia față de celălalt, teoriile sociale (prin promotorii lor: Marx, Weber, Adam Smith, Marshall) plasând timpul înaintea spațiului la nivel de „statut”, pentru ca teoria estetică să propună revalorizarea spațiului cu ajutorul arhitecturii, dobândindu-se astfel și o „apărare împotriva timpului”, după cum o numea Karsten Harries. (apud Harvey, op. cit.) De altfel, Baudelaire sintetizase spaima omului în fața timpului și rolul estetizant al spațiului în această pseudo-amnezie deliberată: „omul nu poate da uitării timpul decât utilizându-l.” (apud Harvey, op. cit.)

Modernitatea grea vs. Modernitatea ușoară

Relația spațiu-timp nu a fost dintru început una „procesuală, variabilă și dinamică” (Bauman, 2000).

iar dacă inițial timpul s-a utilizat ca un instrument de „cucerire” a spațiului (spațiul fiind deci, valorizat), ulterior a ajuns un instrument de „distrugere” a acestuia: ceea ce este cucerit devine irelevant. Bauman (op.cit.) surprinde acest raport prin defalcarea modernității în două etape: o perioadă de expansiune spațială, de cuceriri teritoriale, de „întindere” și de dozare „cu măsură” a timpului în acest scop, etapă încadrată „modernității grele”, respectiv perioada ulterioară acestei „cuceriri”, care transferă interesul pe timp, pe caracterul instantaneu al acestuia, putându-se atinge, simultan, toate părțile spațiului, timpul dobândind inconsistență și inconsecvență, caracteristici circumscrise „modernității ușoare”. (idem).

„În trecerea de la modernitatea grea la cea ușoară, această <apropiere de sursele nesiguranței> vizează obiectivul instantaneității.” (idem), adică se urmărește reducerea la minimum a timpului dintre manifestarea unei nevoi/dorințe și satisfacerea acesteia. „Instantaneitatea” creează însă și un spațiu prielnic pentru „alunecare” - prin fugă și libertate spontană - evitându-se angajările și angajamentele și transformând nesiguranța în control.

Cucerirea spațiului s-ar fi dovedit insuficientă în absența dominării sale de către timp: „oculul pământului în 80 de zile a fost un vis seducător, dar a face același lucru în 8 zile era incomparabil mai atrăgător” (idem). Asistăm nu doar la desconsiderarea spațiului ci și la devalorizarea durabilității, a permanenței: „o dată ce infinitatea de posibilități goleşte infinitatea timpului de puterea sa de seducție, durabilitatea își pierde atractivitatea și se transformă dintr-o valoare într-o pagubă” (idem) Durata nu mai asigură durabilitatea, ci împiedică mișcarea – mișcarea imediată și iremediabilă.

Relația spațiu-timp în postmodernism

Postmodernismul marchează o criză în abordarea spațiu-timp, după cum sublinia Frederic Jameson în 1984. (apud Harvey, op.cit.); încercările (hazardate)

ale omului postmodern de a „anihila” timpul pe fondul „irelevanței” spațiului îl pun în imposibilitatea de a mai putea ține ritmul acestor schimbări. Efectele fiind destul de bulversante, subiectul contemporan se suspendă într-o „beție continuă”, concretizată în eforturile de a trăi „aici și acum”, contra oricăror extensii temporale și oarecum în ciuda acestora.

Această formă de control asupra spațiului, și până la urmă, de controlare a timpului printr-un management al prezentului personal mereu suspendat, reprezintă o formă contemporană de **putere socială**, manifestată în societățile capitaliste prin triada timp-spațiu-bani. (Harvey, op.cit.) Comprimarea spațiu-timp a fost posibilă prin **progresul tehnologic**, prin invazia produselor și a obiectelor în societatea de consum, prin nevoia oamenilor de a delimita și de a „umple” spațiul cu obiecte (pentru ca subordonarea să fie evidentă) și prin fluxul amețitor al acestor obiecte/produse (pentru ca atașamentul să nu fie posibil).

De aici o întreagă gamă de mode imediate și efemere, de practici inconsecvente, de idei tranzitorii, de segmentări valorice și incertitudini ideatice, concomitent cu nevoia permanentă de stimulare (sau distragere) necesară pentru argumentarea ritmului existențial, pentru justificarea (și condiționarea) suprasolicității, toate datorate de „sens” și de mascare a oricăror vulnerabilități.

Societatea de consum

Nu întâmplător societatea actuală este o societate a consumului și a...consumării, până la dizolvarea subiectivului în obiectiv și obiectual, cu distorsiuni între spațiul public și cel privat, cu invadări ale produselor create din nevoia controlului și din încercarea de a umple spațiul macro pentru a nu sesiza golurile de la nivel micro. Se caută plăcerea, iar „obiectul tehnic produce plăcere. Plăcere a pulsiiunii de influență. Plăcere narcisistă a unui real stăpânit: timpul, spațiul, natura, informația. Plăcere a unei stăpâniri de sine și a altora...Plăcere a omnipotenței.” (Baudrillard, op. cit.) Ceea ce pare a scăpa acestei forme de plăcere pare a fi tocmai caracterul său iluzoriu marcat de rolul compensator al unui real care poate fi ușor de construit.

Cucerirea spațiului s-a realizat cu ajutorul timpului, iar în momentul imediat următor necesitatea de a domina timpul a devenit imperativă. S-a recurs la obiecte pentru a marca „umplerea” spațiului, „închiderea” acestuia, ajutându-ne „să stăpânim și timpul, făcându-l discontinuu și clasificându-l ca pe obișnuințe” (idem), dar și pentru a „astupa” o teamă de vid, teamă dată de popularea spațiului cu obiecte sacadate, lipsite de ritm și constanță.

Obiectele sunt „eliberate” de substanță, iar rolul lor este de a asigura „continuitatea vieții” într-o manieră similară viselor din timpul somnului. (idem). Prin urmare, prin obiecte nu se urmărește evitarea simbolică a efemerului sau amânarea „sfârșitului”, mai ales că dezideratul societății actuale este evitarea atașamentului de lucruri pentru a nu încetini viteza de deplasare și de plasare în contexte existențiale depășite

și depășibile: „Ceea ce găsește omul modern în obiecte nu e siguranța supraviețuirii, ci faptul că trăiește, încă de pe acum și în mod continuu, la modul ciclic și controlat, procesul propriei sale existențe, și că prin aceasta depășește simbolic existența reală, al cărei eveniment ireversibil îi scapă.” (idem)

Obiectele care populează spațiul sunt înlocuibile și nu ar putea fi altfel. Autorul francez notează dispariția treptată a oglinzilor și a ceasurilor (pendulelor) din interioarele locuințelor contemporane. Astfel, proiectarea spațiului spre interior (prin oglindă) a fost înlocuită cu proiectarea timpului tot spre interior (prin ceas), pentru ca ulterior să se renunțe la acest sentiment al reflectării „permanenței” care nu se circumscrie dezideratului de „aici, acum și... atâr”.

În aceste condiții, materialul „viitorului” pare a fi sticla; se caută transparența („a vedea fără a atinge”) chiar dacă până la urmă se ajunge la excludere. Fiind și înăuntru și în afară ajungi de fapt să nu fii niciunde. „Ești” pentru că „vezi” și „vezi” și fără să vrei. Transparența este evidentă la nivel arhitectural; tot mai multe clădiri „te invită” să vezi, să știi că ele există, iar efectul este similar celui latent din publicitate („mi-a trecut prin fața ochilor” – „îmi trece prin minte”); satisfacția este doar posibilă, dar tocmai această probabilitate o face suficientă. Efectul frustrant al transparenței este că arată, sugerează, indică dar totodată exclude, delimitează, închide: „Omul e expedit în incoerență de coerența proiecției sale structurale. În fața obiectului funcțional omul devine disfuncțional, irațional și subiectiv: o formă goală, deschisă miturilor funcționale și proiectărilor fantasmatică legate de eficacitatea stupefiantă a lumii” (idem)

Spații publice, non-locuri, relații fluide, evitări reciproce

În societatea de consum, marcată prin spații fizice de consum, socializarea primește o notă aparte. Bauman (2002) surprinde caracterul și dinamica relațiilor în aceste **spații de consum, spații publice, „non-locuri”**. Există o practică implicită a „locurilor publice” și aceasta este **politețea**. Politețea față de alteritate, față de „celălalt” diferit (care face evidentă propria-ți diferență) și care are la bază (sau ca scop) o tranzacție simbolică a avantajelor reciproce: „provizia de spații pe care oamenii le pot împărți ca <public personae> fără a fi înghionțiți, forțați sau păcăliți să-și scoată măștile și să se lase în voia sentimentelor.” (idem)

„Spectacolul” diferenței sperie la fel de mult pe cât incită și rămâne un cadru propice pentru manifestarea erorilor de atribuire. Cum depășirea acestora ar presupune mai mult decât refugiul utopic în argumente extrapunitive și deresponsabilizatoare dar... acuzatoare, iar privirea realității prin ochii celui alt ar fi nu suficientă dar absolut necesară, însă cum ambele demersuri sunt uneori (prea) costisitoare, se recurge la conviețuire-surogat acolo unde intersectarea oamenilor se produce, dar întâlnirea poate fi evitată.

Ceea ce caracterizează spațiile fizice de consum (restaurante, cafenele, hypermarket-uri, săli de

concerte) este faptul că „încurajează acțiunea, nu interacțiunea” (idem). A face ceea ce fac ceilalți, ceea ce este socialmente „împărțășit” (acceptat) estompează diferențele, conferă sens, scop și justifică propriile acțiuni. Libertatea de a fi în siguranță și siguranța de a fi liber: „Consumul este un mod de petrecere a timpului iremediabil și remarcabil de individual... Mulțimile care umplu templele de consum sunt adunări, nu congregații, ciorchini, nu patrule, conglomerate, nu totalități. Indiferent cât de aglomerate sunt aceste locuri nu există nimic <colectiv> în locurile de consum colectiv”. (idem). Ceea ce pare a se consuma este un soi de singurătate... printre ceilalți, dublată de sentimentul (reconfortant și disconfortant) că „nu ești singurul care...”

Gerges Benko, după Marc Auge (apud Bauman, op. cit.) vorbește despre „non-locuri”, desemnând astfel spațiile lipsite de amprenta identității, a relațiilor, a istoriei. (aeroporturi, șosele, camere de hotel, transport în comun).

Principala caracteristică a acestora este prezența „străinilor”, de altfel o prezență care nu poate fi evitată și care, într-un fel, este „permanentă”, dar nu în sensul stabilizării și stabilității acestora, ci al unui flux continuu marcat exclusiv prin prezența fizică, insuficientă pentru cucerirea spațiului: „Indiferent ce ar trebui să se facă și se face în non-locuri, toți trebuie să se simtă chez-soi, în timp ce nimeni nu trebuie să se comporte ca și cum ar fi într-adevăr acasă” (Bauman, op. cit.). Întâlnirea cu ceilalți (străini) nu poate fi evitată, însă formarea relațiilor, da. Întrucât nu există nici un risc ca spațiul să fie ocupat, interacțiunea cu „celălalt” devine inutilă.

Eforturile de „distanțare” față de alteritate sunt expresia incertitudinii care caracterizează relațiile umane în forma „fluidă și fragilă” a acestora. Mai mult, „imaginile solidarității comunitare sunt făurite pentru ca oamenii să se poată evita reciproc”. (Sennett apud Bauman, op. cit.) Societatea de consum creează sentimentul că suntem mai asemănători decât credem în eforturile noastre de a ne deosebi unii de alții. Iar atunci când vorbim despre inutilitatea relaționării/socializării nu este pentru că am contesta caracterul eminamente social al „plasării într-un spațiu” (care presupune interacțiunea cu spațiile celorlalți), ci „autismul social” la care poate duce anonimatul, artificialul și instantaneul pseudo-întâlnirilor dintre oameni.

Viața în „timp-spațiu”, viața individuală a fiecăruia, este dată de deplasarea care se realizează în interacțiune cu drumurile „timp-spațiu” ale celorlalți; ceea ce Bauman numea „locuri publice non-politicoase” sau „non-locuri” nu reprezintă singurele forme ale spațiilor sociale, ci un soi de spații-reper care atrag atenția asupra riscului alienării în variantele „funcționale” ale acesteia.

Psihologia socială și teritorialitatea. Relația public-privat

Studiile din psihologia socială asupra teritorialității prezintă celelalte tipuri de spații sociale și modul în care acestea influențează la nivel subiectiv

comportamentul oamenilor. O primă diferențiere (Boncu, 2000) vizează delimitarea între *teritoriul primar* (ocupat constant de aceeași persoană sau de un grup), *teritoriul secundar* (împărțit sporadic sau îndelungat de un număr relativ mare de persoane, fără a fi foarte clar cui aparține) și *teritoriul public* (asupra căruia nimeni nu are nici un drept de apartenență). Asupra teritoriului se exercită funcții de control, de organizare socială stabilă, de reglare a intimității, de marcarea și revendicare (în cazul teritoriului primar).

O maximă importanță revine **spațiului personal**, definit ca spațiul din imediata apropiere a unei persoane și plasat în relație inversă cu spațiul public; el se manifestă nu doar la nivelul indivizilor, ci și al grupurilor, iar atitudinea față de acesta urmează procesul învățării sociale. Printre **factorii** care influențează spațiul personal se numără: *sexul* persoanei (spațiul social este mai redus la femei decât la bărbați), *cultura* (distanțele personale sunt mai mici între locuitorii aceleiași culturi și la nivelul anumitor culturi), *caracteristicile personale* (oamenii violenți au spații personale mai mari, iar bolnavii psihici recurg la spații mai mici sau mai mari decât persoanele sănătoase), *tipul relației* (persoanele care se simpatizează au distanțe interpersonale mai mici) – idem.

Sentimentul de intruziune a spațiului personal este extrem de neplăcut și de aceea se încearcă evitarea acestuia. Când „invadarea” totuși se produce, starea de disconfort se instalează și se manifestă prin stres și excitare fiziologică, pentru evitarea cărora se reacționează fie prin retragere, pentru restabilirea distanței optime, fie prin părăsirea situației. Intimitatea este o funcție personală (și socială) esențială determinată de o serie de factori personali, situaționali și sociali. (Altman, 1975, apud Boncu, op. cit.)

Satisfacerea nevoii de intimitate este un punct critic al vieții umane, asigurând „funcționarea” individului și a grupului (Werner et al, 1992, apud Pedersen, 1999); eșecul la acest nivel are rol dezadaptator. Nevoia de intimitate nu înseamnă neapărat nevoia de retragere, de izolare socială, ci mai degrabă un soi de control selectiv al „accesului” la sine sau la grup, adică o reglare a contactelor cu ceilalți („cu cine?”, „sub ce formă?”, „până unde?”)

Stabilirea barierelor simbolice în plan relațional are rol de optimizare; prea multă interacțiune ar duce la intruziune, iar prea puțină ar genera alienare; reglarea intimității stă deopotrivă sub incidența **factorilor personali** (nevoia de intimitate, atracția personală, aptitudinile interpersonale, variabilele de personalitate – Johansen, 1974 apud Pedersen, idem) și **situaționali** (fizici și sociali, ambii modelați cultural).

Relația public-privat poate să sufere o serie de distorsiuni, mai ales în contextul confuziei valorice sau al inversării raportului dintre timpul petrecut „acasă” și cel petrecut în afara „casei”, adică în afara spațiului personal, intim și securizant. Pentru „a fi” omul are nevoie de suficient *spațiu* (cât să poată respira), de *suport* (pentru ca să nu se prăbușească) și de *securitate* (pentru ca să nu se simtă expus în totalitate). Insuficienta delimitare dintre public și privat din zilele

noastre, concretizată în excese în detrimentul omului până la urmă, poate să genereze prăbușiri simbolice, carențe la nivel de identitate și de individualitate, tulburări de atașament și dependențe convertite în autonomia îndoielnică a celui „singur și puternic”.

Valențele psihologice ale atașamentului au fost nuanțate în numeroase studii; atașamentul față de spațiu pare mai slab pentru vecinătate decât pentru casă sau oraș (Hidalgo, Hernandez, 2001). Deși *vecinătatea* era considerată inițial locul unde se creează legăturile, aceasta a fost înlocuită treptat cu *orașul* și *casa*. Este discutabil în ce măsură orașul, cu toate locurile „publice dar nepoliticoase” mai favorizează relații (de atașament) autentice sau poate scopul urmărit este tocmai evitarea acestora, înlocuirea lor cu pseudo-relații care să satisfacă fictiv nevoia de socializare. Pe de altă parte, în urma reducerii calitative a relațiilor (păstrându-se cel mult cantitatea) este afectat și atașamentul față de (cei de) „acasă”, iar spațiul privat riscă să se întoarcă spre el însuși, într-un soi de sufocare prin spaima față de spațiul privat al celuilalt.

Atașamentul părea capabil să confere sensul și direcția acțiunii permițând continuitatea, eficacitatea, individualitatea și dezvoltarea stimei de sine (Ross și Uzzell, 1996) Aceste atribute personale, foarte căutate în contemporaneitate, par mai degrabă dobândite prin evitarea atașamentului de lucruri, de oameni, de idei, fiind efectul detașării mai mult decât al atașării. Spațiul privat devine un spațiu al privării de adâncimea contactelor cu „alteritatea” care amenință.

Personalizare și anonim la locul de muncă

Un spațiu aparte în postmodernism este locul de muncă. Un spațiu în care oamenii își petrec o bună parte a timpului din varii motive și condiționări mai mici sau mai mari. Oricât de mult s-ar urmări dezvoltarea sentimentului că angajatul este „parte integrantă a organizației” este evident că aceasta rămâne numai o strategie la care recurge managerul sau pe care și-o aplică persoana în cauză în scopul salvării imaginii de sine.

Orice formă de investire afectivă, prin personalizarea locului de muncă, este expresia nevoii de a poseda spațiul. Studiile care au arătat legătura dintre satisfacția de la locul de muncă și personalizarea spațiului au explicat acest lucru prin nevoia de exprimare a identității și individualității. (Wells, 2000) Este mai degrabă o camuflare a acestor nevoi, o compensare care nu reușește câtă vreme atașamentul nu este (și nu poate fi) nici autentic, nici de dorit.

Într-o măsură mai mică sau mai mare toate formele de control din mediul organizațional exprimă nevoia de a domina spațiul și „elementele” acestuia. „Cultul” organizației, acolo unde el există, manifestându-se prin hiperimplicarea care maschează eșecul altor sublimări, nu poate asigura decât un echilibru psihic precar. Conștientizarea acestei vulnerabilități determină recurgerea la o serie de strategii compensatorii.

Organizația este locul unde publicul și privatul nu se mai diferențiază. Personalizare și anonim, deopotrivă. Petrecând atât de mult timp la locul de

muncă ajungi să-împrumuți personalitatea; efectul acestui „împrumut” este depersonalizarea; când ți se spune *cine* sau *ce* ar trebui să fii ajungi să nu mai știi cine ești: „Cum este întreprinderea în măsură să acopere deficitul identitar al indivizilor care rătăcesc într-o rețea socială în plină anomie?” (Baudrillard, op. cit.) Mai mult, recurgerea tot mai frecventă în organizații la *sistemul intranet* nu face decât să altereze relațiile dintre oameni, care împart dar nu trăiesc în același spațiu. Se caută transparența și viteza și se și obțin, însă cu prețul opacității și al închiderii: „Internet sau cum să comunicăm mai bine pentru a nu trebui să ne vorbim”. (idem)

Lipsa (căutată) a timpului. Obsesia instantaneității

Subiectul contemporan nu are timp și nici nu își dorește să aibă. Avantajul instantaneității este că exclude clipele de răgaz când rămânerea cu sine ar putea să scoată la iveală un mare gol dincolo de acest plin și deplin sentiment de atotsuficiență. Este o teama în a avea timp (și a nu ști ce să faci cu el), în vreme ce *a fi în criză de timp* maschează criza de reflexie și răgaz a omului de azi.

I-relevanța spațiului social este o chestiune de nuanțe. Oricât de neinteresant ar fi pentru omul postmodern, spațiul constituie cadrul în care se produce relaționarea și depășirea spaimelor legate de aceasta. Există spații care îndeamnă doar să fie traversate și lăsate în urmă, cât mai repede. Mai sunt spații în care simți că prinzi rădăcini sau dimpotrivă, spații care, acoperind goluri, creează altele mai mari. După cum sunt spații de care ți se face dor sau cărora nu li te poți sustrage. Și există un timp pentru fiecare dintre acestea, chiar dacă totul se desfășoară prea repede, fiind depășit (și depășindu-ne) în secunda imediat următoare.

BIBLIOGRAFIE

- Baudrillard, J., (1996) – *Sistemul obiectelor*, Editura Echinox, Cluj-Napoca;
 Bauman, Z., (2000) – *Modernitatea lichidă*, Editura Antet, Filipeștii de Târg;
 Boncu, Ș., (2002) – *Curs de psihologie socială*, Iași; Brunner, R., (2000) – *Psihanaliza și societate postmodernă*, Editura Amarcord, Timișoara;
 Boncu, Ș., (2002) – *Curs de psihologie socială*, Iași; Brunner, R., (2000) – *Psihanaliza și societate postmodernă*, Editura Amarcord, Timișoara;
 Harvey, D., (2002) – *Condiția postmodernității*, Editura Amarcord, Timișoara;
 Hidalgo, C., Hernandez, B., (2001) – *Place attachment: conceptual and empirical questions* în *Journal of Environmental Psychology*, no. 21, pp. 273-281;
 Twigger, C., Uzzell, R.D. (1996) - *Place and Identity Processes* în *Journal of Environmental Psychology*, no.16, pp. 205-220;
 Wells, M., (2000) – *Office clutter or meaningful personal displays: the role of office personalization in employee and organizational well-being* în *Journal of Environmental Psychology*, no.20, pp. 239-255.

RITUALURI DE COMUNICARE ÎN CUPLUL CONJUGAL

Alina-Maria PARASCHIVA

Universitatea „Valahia”

Târgoviște, România

alina_maria_2000@yahoo.com

ABSTRACT: The complex institution of family can be defined as a system whose members establish relationships based on specific beliefs and practices. All specific beliefs and practices of a couple will define the „personal style” of that couple, style that will differentiate it from other family groups. The personal style of each couple generate rules of functioning, meaning conventions on which roles every individual has at the group level, roles that are involuntarily or indirectly developed within the group. Through these rules, the rituals that are forming, the couple can build a functioning „mechanism” contributing to the unity and everlasting existence of the group. From the point of view of the communication process, the rituals can be defined as a cultural system build on symbolic communication, formed of adjusted and organized sequences of words and acts, frequently expressed through multiple means. All communication rituals formed at the couple level and developed along years contribute to the consolidation or, contrary, at the destruction of the respective couple.

Key Words: ritual, verbal language, non-verbal language, couple.

În viața cotidiană inițiem, dezvoltăm sau încheiem relații cu persoanele din jurul nostru, omul fiind o ființă socială care nu poate trăi și exista decât prin intermediul relațiilor și în interiorul relațiilor. Concepută ca o instituție sau ca un sistem de relații, familia reprezintă primul și principalul mediu în care individul se formează și se dezvoltă.

Familia poate fi definită nu doar ca un ansamblu de indivizi, între care există legături biologice, de „sânge”, ci și ca un sistem viu, o instituție complexă, care nu există și nu se manifestă decât prin participarea membrilor săi la un ansamblu de credințe și de practici. Acest ansamblu de credințe și practici definește un „stil personal” al familiei respective care o va face să se deosebească de alte grupuri familiale sau de alți indivizi care nu fac parte din familie și nu sunt recunoscuți ca aparținând acesteia.

Tipul de studiu

Prin cercetarea de față am urmărit identificarea principalelor ritualuri de comunicare de la nivelul cuplului conjugal și a modurilor în care aceste ritualuri evoluează odată cu evoluția cuplului. De asemenea, am încercat să vedem care este importanța ritualurilor de comunicare în menținerea unei relații de cuplu armonioase.

Studiul de față este un studiu de tip exploratoriu care urmărește conturarea unei perspective de abordare a problematicii atât de vaste a comunicării la nivelul unei relații interumane, în special a relației de cuplu, familiarizarea cu problemele pe care le implică acest aspect al vieții de familie.

Datele obținute în urma întreprinderii acestui studiu nu sunt relevante pentru întreaga populație constituită din cupluri conjugale, dar ar putea să fie un punct de plecare pentru alte studii mai vaste atât din punct de vedere al populației investigate, cât și al

aprofundării temei sau extrapolării ei la nivelul tuturor membrilor unei familii.

Obiective și ipoteze

Cercetarea a plecat de la observarea importanței pe care o are comunicarea în cadrul relațiilor interpersonale din cadrul cuplului conjugal și modul în care aceasta influențează evoluția cuplului respectiv.

De aceea, cercetarea și-a propus ca obiective surprinderea următoarelor aspecte ce privesc constituirea ritualurilor de comunicare la nivelul diadei conjugale, evoluția acestor ritualuri și importanța lor pentru stabilitatea și armonia relației:

1. identificarea ritualurilor de comunicare specifice fiecărei etape de evoluție a cuplului conjugal;
2. observarea transformărilor la nivelul ritualurilor de comunicare de-a lungul evoluției cuplului;
3. analiza tipurilor de limbaj (verbal, nonverbal, paraverbal) folosite în ritualurile de comunicare, în funcție de particularitățile individuale (vârstă, sex etc.) și de etapa în care se găsește cuplul.

Pomind de la aceste obiective urmărite, propunem câteva ipoteze de lucru pe care vom încerca să le testăm empiric prin intermediul acestui studiu:

1. dacă cuplul se află în prima etapă a evoluției conjugale (0-1 an), atunci comunicarea interpersonală (verbală, nonverbală, paraverbală) este intensă;
2. dacă cuplul se află într-o situație de criză, atunci una din problemele care determină ruptura cuplului este lipsa comunicării eficiente;
3. dacă relația de comunicare în cuplu este bună, atunci starea generală de satisfacție a celor doi parteneri este mare;
4. pe parcursul evoluției conjugale a cuplului, ritualurile de comunicare cunosc modificări importante.

Eșantionarea

În vederea testării ipotezelor propuse s-a folosit eșantionarea neprobabilistă, selecția persoanelor urmând o procedură preferențială. Schema de eșantionare neprobabilistă folosită este cea pe cote, fără a putea determina eroarea de eșantionare și a se face inferențe de la eșantion la colectivitatea totală, încercând să colectăm datele pentru descrierea și explicarea domeniului studiat.

Cotele folosite au fost:

- sexul, cuprinzând în eșantion un număr egal de persoane de sex feminin și de sex masculin (60 de femei și 60 de bărbați);
- rezidența, cuprinzând în eșantion un număr egal de persoane care locuiesc în mediul rural (40 de persoane) și în mediul urban, diferențiind între persoanele care locuiesc în București (40 de persoane) și cele care locuiesc într-un alt oraș mai mic al țării – în cauză, orașul Târgoviște – (40 de persoane);
- situația financiară;
- starea civilă, cuprinzând în eșantion persoane care aparțin unui cuplu conjugal, dar care sunt necăsătorite, căsătorite sau divorțate;
- numărul anilor petrecuți în cuplu, identificând, în acest sens, 4 grupuri:
 - cupluri necăsătorite, aflate în așa-numita perioadă a „lunii de miere”, ai căror parteneri au o viață în comun de mai puțin de 1 an;
 - cupluri aflate în perioada „existenței conjugale angajate”, ai căror parteneri au o viață în comun cuprinsă în intervalul 1 – 5/7 ani;
 - cupluri aflate în perioada de „stabilitate și organizare pe termen lung a vieții de familie”, viața în comun fiind cuprinsă între 5/7 ani și 15/20 de ani;
 - persoane care au același partener de viață de mai mult de 20 de ani.

Elaborarea instrumentelor

Direcția pe care o folosim în acest studiu este cea a cercetării evaluative, constând în determinarea efectelor diferitelor acțiuni ale conduitelor de comunicare la nivelul cuplului conjugal.

Am întreprins o cercetare calitativă, folosind tehnica anchetei directe, de tipul față în față, realizată la domiciliul persoanei intervievate. Ca metodă, s-a folosit în principal o metodă de tip intensiv, și anume, chestionarul care a fost alcătuit în același mod pentru fiecare din cele patru categorii de subiecți care au fost intervievați, cu precizarea că, în funcție de evoluția cuplului, subiecții nu trebuiau să răspundă la anumite întrebări (de exemplu, indivizii care alcătuiau cupluri aflate în prima etapă a evoluției lor nu trebuiau să răspundă la întrebările care vizau copiii existenți în cuplul respectiv).

De asemenea, pentru colectarea datelor prezentate am folosit, în cazul unora dintre subiecți, și interviul de opinie semistandardizat, care a fost structurat printr-un ghid de interviu, acest ghid fiind diferit în funcție de specificul fiecărui cuplu analizat.

Metoda interviului am folosit-o pentru aprofundarea unor aspecte care ne interesau într-o mai mare măsură și care nu au fost posibil de surprins prin intermediul chestionarului. Totodată, în cazul cuplurilor care au răspuns interviului s-au întocmit fișe de auto-observație în care persoanele respective au înregistrat timp de o lună (în două etape a câte două săptămâni: 1-15 noiembrie 2006 și 15-30 februarie 2007) comportamentul comunicațional (verbal și nonverbal) pe care l-au avut în raport cu partenerul de cuplu.

Construirea instrumentelor de lucru s-a făcut pe baza operaționalizării conceptelor principale.

Operaționalizarea conceptelor

Principalul concept de la care a pornit cercetarea este cel de „comunicare”, implicând și conduitele comunicaționale care se pot observa la nivelul cuplului conjugal, operaționalizarea urmărind etapele pe care le parcurge cuplul de la formarea sa până (acolo unde se întâmplă lucrul acesta) la disoluția sa.

1. luna de miere (0-1 an):

1.1. dimensiunea afectivă: criterii de alegere a partenerului; așteptări din partea partenerului; reacții în momentul nesatisfacerii așteptărilor; investiții în cuplu/satisfacerea nevoilor celuilalt; ideal familial; exprimarea emoțiilor (pozitive sau negative); ritualuri de a dormi, de a mânca etc.; sexualitate; avansuri amoroase (inițiativa avansurilor amoroase și a relațiilor sexuale); satisfacerea sexuală (propria satisfacție/ satisfacția partenerului); modalități de rezolvare a problemelor de natură sexuală.

1.2. dimensiunea comunicațională: ritualuri comunicaționale (ritualuri de întâmpinare, ritualuri de despărțire, ritualuri de cerere etc.); subiecte de discuție: principalele subiecte de discuție pe parcursul unei zile; inițiativa introducerii unor noi subiecte de discuție; inițiativa discuției; încheierea discuției; trecerea de la un subiect la altul; confesiuni (temeri, neliniști, suferințe); tipuri de limbaje folosite pentru transmiterea mesajelor (verbal, scris, nonverbal, prin intermediul mijloacelor tehnice – telefon, internet); timpul alocat discuțiilor în cuplu; comunicarea nonverbală: gesturi de curtenire; gesturi de afecțiune; gesturi de respingere a partenerului; gesturi de împăcare.

1.3. loisir: planificarea timpului liber (împreună/separat); petrecerea timpului liber: în cuplu (în interiorul locuinței/ în afara locuinței); în familia de proveniență; cu prietenii (împreună/separat); hobby-uri.

1.4. norme și reguli ale cuplului: stabilirea regulilor de funcționare a relației; respectarea normelor și regulilor de către fiecare dintre cei doi parteneri; inițiativa introducerii de noi reguli și norme în cuplu; mijloace de recompensare; mijloace de sancționare.

2. existența conjugală angajată (1-5/7 ani):

2.1. dimensiunea afectivă: relațiile cu familia de apartenență (proprie, a partenerului); intimitatea fizică a fiecăruia; exprimarea emoțiilor; așteptări din partea partenerului și satisfacerea acestora; planificarea procreației; fidelitate conjugală; relații extra-conjugale.

2.2. dimensiunea comportamentală: împărțirea sarcinilor domestice/menaj; aportul fiecăruia la rezolvarea problemelor domestice; organizarea familiei din

interior; conduite care s-au atenuat/ au dispărut; conduite care au apărut pe parcursul vieții cuplului.

2.3. dimensiunea comunicațională: stiluri de comunicare; patternuri de comunicare; inițiativa discuției; subiecte de discuție: probleme de sănătate; probleme legate de serviciu; dezvoltarea personală a individului și a cuplului; sistemul de așteptări al fiecăruia; modul de tratare a dificultăților cu care se confruntă cuplul: poziție defensivă, ofensivă, de colaborare; rezolvarea împreună/separat a problemelor; găsirea unui răspuns la probleme în interiorul cuplului sau în afara lui (ajutorul prietenilor, rudelor, specialistului etc.); ascultarea/ înțelegerea; exprimarea părerii; critici, reproșuri; tipuri de limbaje folosite pentru transmiterea mesajelor (verbal, scris, nonverbal, prin intermediul mijloacelor tehnice – telefon, internet); comunicarea nonverbală; soluționarea conflictelor.

2.4. loisir: planificarea timpului liber (împreună, separat): planificarea week-end-urilor; planificarea concediilor; petrecerea timpului liber: separat (în interiorul locuinței/ în afara locuinței); împreună: cu prietenii comuni; cu prietenii unuia dintre parteneri (inițiativa invitației); ieșiri în oraș (film, teatru, operă, discotecă, restaurant, plimbări etc.); activități în interiorul familiei/locuinței (tipul de activitate, inițiativa alegerii tipului de activitate, timpul alocat activității); hobby-uri.

2.5. educația copiilor: educația intelectuală; educația religioasă; educația morală; suportul pentru rezolvarea temelor pentru școală; pregătirea copiilor pentru școală (alimentație, vestimentație, însoțirea la școală); educația copiilor pentru viitor (cine hotărăște ce școală va urma, ce specializare, investiții în educația copiilor).

3. stabilitate și organizare pe termen lung a vieții de familie (peste 10 ani de conviețuire în comun):

3.1. dimensiunea afectivă: fidelitate conjugală; relații extra-conjugale; protecția intimității în fața obligațiilor din afara cuplului; apariția unor noi atitudini față de partener (respectul, mândria, înțelegerea profesională); stabilizarea reacțiilor afective

3.2. sarcini domestice: achiziții pe termen lung (locuință, proprietăți, obiecte de valoare);

3.3. loisir: planificarea timpului liber; petrecerea timpului liber.

3.4. dimensiunea comunicațională: tratarea și reglementarea tensiunilor în cuplu: comunicarea extrafamilială: discuții cu familia de proveniență; discuții cu familia partenerului; discuții cu prietenii; discuții față în față, la telefon, prin intermediul internetului, prin intermediul scrisorilor; modificarea sistemului de așteptări în relație cu partenerul; dezvoltarea tehnicii și influența asupra modelelor de comunicare; aport de idei, inițiative; aport decizional; compromisuri; încurajare, consolare; sacrificii.

3.5. educația copiilor: redefinirea noilor roluri de părinți/bunici; investiții în educația copiilor; reacții în fața problemelor cu care se vor confrunta copiii.

Analiza și interpretarea datelor

Din discuțiile purtate cu subiecții chestionați a reieșit faptul că, până în momentul formulării unui răspuns întrebărilor adresate, majoritatea nu au conștientizat faptul că folosesc constant anumite cuvinte, expresii verbale, gesturi, comportamente prin intermediul cărora interacționează cu partenerul de cuplu și că prin intermediul ritualizării acestor comportamente relația între cei doi s-a consolidat și s-a transformat, de-a lungul anilor, în sens pozitiv sau negativ.

Prin intermediul ritualurilor care se formează la nivelul cuplului și care evoluează odată cu evoluția cuplului se pot satisface trebuințele de bază pe care individul le are: siguranță, protecție, afectivitate, apartenență la un grup, stimă și statut etc.

Din punct de vedere al ritualurilor de apartenență la un grup familial putem distinge între ritualuri care fac posibilă includerea într-un anumit grupul familial (căsătoria, botezul copiilor etc.), toate acestea presupunând modificarea unor anumite comportamente individuale, ca de exemplu renunțarea la anumite obiceiuri sau deprinderi („tabieturi”) pe care individul le avea înainte de a face parte din acest grup sau de a-și dori să aparțină acestui grup. De asemenea, pe lângă ritualurile de includere, putem distinge și ritualuri care contribuie la asigurarea menținerii grupului, la permanența lui. Acestea cer individului dovezi de încredere, cum ar fi participarea rituală la reuniuni sau ceremonii, conformarea la un anumit model care pare a fi dezirabil pentru grupul în cauză, folosirea unui limbaj particular (unui mod de a se comporta, de a avea anumite idei ideologice, anumite scopuri pe o perioadă mai îndelungată de timp, de a face anumite alegeri), specific grupului și adoptat de către fiecare membru care îi aparține.

Una dintre cele mai importante funcții ale ritualurilor familiale constă în *asigurarea identității cuplului/ familiei*. Prin intermediul acestor ritualuri o familie se diferențiază de toate celelalte. Mitul familial face ca o familie să se diferențieze de alta. Pentru a face să existe o familie trebuie să se creeze o barieră, o limită între grup și lumea exterioară, altfel nu va exista grup, nu va exista familie. Familiile funcționale creează un pol central al credințelor fondate pe diferențe: asupra a ceea ce trebuie să fie, modul în care trebuie să se comporte, să gândească, tipul de raporturi pe care le stabilește cu lumea exterioară până la a face parte din familie.

O altă funcție importantă a ritualurilor familiale constă în *asigurarea coeziunii, uniunii familiei*. Activitățile cotidiene desfășurate în familie, ocaziile/ momentele speciale ale familiei, aniversările, petrecerile, hobby-urile comune contribuie la formarea și dezvoltarea sentimentului de apartenență la un grup.

Principalele activități pe care subiecții chestionați le desfășoară împreună cu partenerul de cuplu și care contribuie la consolidarea relației sunt:

- activități desfășurate zilnic: activități gospodărești, discuții, vizionarea emisiunilor televizate;

- activități desfășurate săptămânal: ieșiri în oraș, întâlniri cu prietenii, excursii în afara localității, cumpărături, petreceri;

- activități desfășurate lunar: excursii în afara localității, petreceri, întâlniri cu prietenii, vizite, cumpărături.

Putem constata că diversitatea activităților diferă în funcție de etapa în care se găsește cuplul. 67% dintre subiecții chestionați care sunt într-un cuplu conjugal de mai puțin de un an nu se văd zilnic cu partenerul său. Totuși, activitățile principale desfășurate în cuplurile formate de mai puțin de un an sunt: servirea mesei (23%), activități gospodărești (17%), discuții (17%), sex (46%), cumpărături (23%), petreceri (37%), excursii în afara localității (34%), spre deosebire de cuplurile care au o viață comună de cel puțin 5/7 ani, în care activitățile predominante sunt: vizionarea emisiunilor televizate (32%), servirea mesei (32%), activități care îi vizează pe copii (pregătirea copiilor pentru culcare, hrănirea, plimbarea lor, joacă împreună cu copiii) —48%, vizite la rude (28%), plimbări (19%). În cazul cuplurilor constituite de cel puțin 20 de ani activitățile desfășurate în comun de cei doi parteneri sunt, în principal: vizionarea emisiunilor televizate (21%), activități gospodărești (43%), discuții (32%), planuri financiare (19%), spectacole de teatru sau cinema (36%). Observăm că există anumite activități care sunt specifice numai uneia dintre etapele de vârstă a cuplului, ca de exemplu: studiul, cititul, audițiile muzicale, utilizarea calculatorului, participarea la concerte care sunt activități specifice cuplurilor constituite de mai puțin de un an, îngrijirea copiilor, activitate specifică cuplurilor cu vârsta cuprinsă între 1 și 20 de ani, planuri financiare, vizionarea spectacolelor de teatru sau cinema, activități specifice cuplurilor constituite de cel puțin 5/7 ani.

Discuțiile referitoare la problemele cu care se confruntă unul dintre membrii familiei, sprijinul (chiar dacă poate fi numai moral) acordat în momentul luării unor decizii importante, susținerea în depășirea unor momente dificile, ajutorul reciproc pe care și-l acordă membrii familiei conduc la consolidarea sentimentului de protecție și satisfacerea acestor trebuințe de bază.

Atunci când persoana se confruntă cu o problemă, partenerul de cuplu încearcă să ofere o soluție personală în 47% din cazuri dacă persoana în cauză este femeie și în 11 % din cazuri dacă persoana este bărbat. 37 % dintre femeile care au participat la acest studiu și 8 % dintre bărbați declară faptul că partenerii de cuplu încearcă să le/ îi ajute să găsească singure/ singuri o soluție problemei apărute. Din totalul partenerilor subiecților 27 % oferă o soluție personală, dar totodată și încearcă să își ajute partenerul să găsească singur soluții. De asemenea, în 14% din totalul partenerilor de sex masculin nu există interes față de problema pe care o are partenera, iar în 8% din cazuri femeia nu este interesată de problemele partenerului.

În cuplurile constituite de mai puțin de un an nu au existat persoane care să nu fie interesate de

problemele cu care se confruntă partenerul, în schimb, în cazul cuplurilor cu o vechime de 1-5/7 ani, în 20% din cazuri pe partenerul subiectului chestionat nu îl interesează problema cu care se confruntă acesta.

În ritualurile de salut (atât salutul verbal, cât și cel nonverbal), gesturile și postura sunt codificate în funcție de criteriul vârstei, sexului, rangului (descoperirea capului, strângerea mâinii, înclinarea, reverența, surâsul), existând o gamă graduală de modele în funcție de convenționalitate și solemnitate, de familiar sau protocolar.

Când doi oameni se întâlnesc, cel mai adesea încep conversația prin a schimba clișee verbale, act ritualizat care arată că s-a luat la cunoștință prezența celuilalt. La nivelul cuplului conjugal, datorită gradului de intimitate care există între parteneri, aceste ritualuri verbale pot fi însoțite și de ritualuri care vizează comportamentul nonverbal.

În funcție de profunzimea și trăinicia sentimentelor pe care partenerii le manifestă unul față de celălalt se poate constata și o diferență în ceea ce privește ritualurile verbale care sunt folosite la nivelul cuplului.

Cele mai frecvente expresii verbale la care recurg partenerii de cuplu sunt, în cazul cuplurilor constituite de mai puțin de un an: „salut!”, „ce faci iubire?”, „bună!”, „bine ai venit!”, „ce face băiatul meu scump?”, „în sfârșit, te văd!”, „ai venit!”, „bună, iubire!”, *expresii folosite la întâmpinare* și: „te iubesc, să nu uiți!”, „pa, iubire!”, „pa, te iubesc”, „ai grijă de tine!”, „te pupic!”, „ne vedem cât de curând, abia aștept”, „te pup!”, „pe mâine, dragostea mea!” *expresii folosite la despărțire*. În cazul partenerilor care trăiesc împreună de 1-5/7 ani, cele mai frecvente *expresii folosite de femei la întâmpinare* sunt: „ce faci iubire?”, „bună”, „salut”, „bună iubire”, „bună puiule”, „ce faci?”, „bună, dragă”, „bună iubitul”, „bună pusi”, iar *expresiile folosite tot de femei la despărțire* sunt: „te iubesc”, „te pup”, „pa, iubi”, „te iubește fata”, „pa”, „te sărut”, „pa pusi”, „pupici”, „te pup iubitul”. *Expresiile verbale folosite de bărbați la întâmpinare* sunt: „Ce faci mami?”, „sărut mâna, păpușica mea”, „bună moșulică”, „bună, ce face fata mea?”, „bună dragoste”, iar la *despărțire* sunt: „Pa”, „ai grijă de tine”, „te sărut”, „pa, scumpa mea”, „pupici”, „pa, te iubesc”.

Observăm în cazul celor două categorii de vârstă a cuplului că expresiile verbale folosite pentru întâmpinare și despărțire conțin în formula lor și cuvinte de alint (păpușica mea, fata mea, moșulică etc.) sau cuvinte prin intermediul cărora partenerii își exprimă afecțiunea sau dragostea, unul față de celălalt (te iubesc, scumpul meu/ scumpa mea, iubitul/ iubito). De asemenea, observăm că sunt folosite și expresii prin intermediul cărora se exprimă grija și protecția față de partener (ai grijă de tine), precum și nerăbdarea așteptării întoarcerii/ reîntoarcerii partenerului (ne vedem cât de curând, abia aștept, o să-mi fie dor de tine).

În ceea ce privește cuplurile care au o „viață” de 5/7 – 15/20 de ani, constatăm că expresiile verbale

folosite la despărțire sau la întâmpinare sunt mult mai „reci”, exprimarea fiind neutră și nemaierătănd în mod deosebit afecțiunea față de partener. Astfel, în 47% din cazuri expresia verbală folosită de femei pentru salutul de întâmpinare este „bună” și în 39% din cazuri „salut”, iar expresia verbală predominantă folosită de femei pentru salutul de despărțire este „pa” (73% din cazuri). Și în cazul bărbaților, expresiile verbale folosite pentru întâmpinare sunt: „salut”, „bună”, „am venit”, iar pentru despărțire sunt: „pa”, „te pup”.

Aceeași caracteristică o întâlnim și în cazul persoanelor al căror cuplu s-a constituit în urmă cu cel puțin 20 de ani: atât în cazul femeilor, cât și în cazul bărbaților expresiile verbale utilizate în momentul revederii sunt „bună” (72 % dintre femei și 76% dintre bărbați), iar în momentul despărțirii „pa” (74% dintre femei și 81% dintre bărbați).

Comparând răspunsurile date de femei cu cele date de bărbați, considerăm că, indiferent de vârsta subiectului, femeile au tendința să folosească cuvinte care vizează latura afectivă, o mai mare apropiere față de partener (bună iubitule, pa dragul meu etc), pe când bărbații folosesc cuvinte mult mai impersonale (ciao, pa, salut etc.)

Analizând comportamentul nonverbal de la nivelul cuplului constatăm că atunci când relația de cuplu este la început ei sau când trăirile afective pozitive dintre cei doi parteneri sunt foarte profunde, actele ritualizate nonverbale care însoțesc momentul revederii/ întâlnirii sau despărțirii sunt prezente de fiecare dată. În situația acestor cupluri salutul verbal este însoțit și de gesturi ca: îmbrățișare, sărut, mângâiere sau simplă atingere fizică a celuilalt (strângere de mână, atingerea umărului, atingerea brațului etc.). În urma studiului efectuat pe lotul nostru am constatat că în cazul tuturor cuplurilor care au o „vârstă” mai mică de un an, clișeele verbale sunt întotdeauna însoțite și de ritualuri gestuale în momentul revederii și despărțirii. De asemenea, toți respondenții, atât cei de sex feminin, cât și cei de sex masculin spun că despărțirea, precum și întâmpinarea partenerului este însoțită de sărut. În ceea ce privește pe femeile care au un partener de cuplu de mai puțin de un an, acestea declară că salutul verbal este însoțit și de îmbrățișarea partenerului, atât la despărțire (82 % din cazuri), cât și la întâmpinare (67% din cazuri).

În cazul cuplurilor cu vârsta cuprinsă între 1 și 5/7 ani, pe lângă sărut și îmbrățișare, apar și alte gesturi folosite de către parteneri, gesturi care demonstrează o mai redusă intimitate fizică între cei doi parteneri: pupat pe obraz (24%), pupic (32%), la revedere cu mâna (14%). De asemenea, constatăm că un număr de 11% subiecți de sex feminin și 17% subiecți de sex masculin declară faptul că nu folosesc nici un gest pentru a-și saluta partenerul, nici la întâmpinare, nici la despărțire.

În cazul cuplurilor cu o vechime mai mare de 7 ani, și mai ales în cazul celor în care relația afectivă tinde spre erodare, ritualurile gestuale nu mai sunt prezente alături de cele verbale în aceste momente de

revedere sau despărțire. Astfel, un număr de 37% femei care fac parte dintr-un cuplu de 5/7- 15/20 de ani și un număr de 41% bărbați din aceeași categorie de vârstă a cuplului declară că nu folosesc nici un gest în momentul întâmpinării sau despărțirii de partener.

De asemenea, în cazul cuplurilor care s-au constituit în urmă cu cel puțin 20 de ani, constatăm că numărul persoanelor care folosesc ca gest sărutul în momentul despărțirii sau revederii a scăzut foarte mult (7%) comparativ cu numărul persoanelor care se află în cuplu de mai puțin de 1 an (100%).

Totodată putem observa că numărul persoanelor care nu mai folosesc nici un gest pentru întâmpinarea partenerului sau pentru despărțirea de el este cel mai mare în cazul persoanelor care au același partener de cuplu de mai mult de 20 de ani (53%). Referindu-ne la persoanele care fac parte tot din această categorie, putem susține faptul că numărul gesturilor care presupun apropiere fizică și contact fizic (sărut, îmbrățișare, atingere etc.) s-a micșorat, dar a crescut numărul gesturilor folosite pentru salut care nu presupun contact fizic (mimarea sărutului, la revedere cu mâna, salut milităresc).

În ceea ce privește modul de comunicare verbală a emoțiilor pozitive față de partener constatăm că există diferențe de exprimare între femei și bărbați. În timp ce femeile folosesc des expresia „Te iubesc” (67% din cazuri) sau expresia „Mi-e dor (mi-a fost dor) de tine” (56% din cazuri), bărbații preferă să facă aprecieri ale calităților pe care partenerule lor le au: bravo, felicitări, ești deșteaptă. De asemenea, numărul bărbaților care nu au răspuns la această întrebare este mai mare decât cel al femeilor (23% bărbați în comparație cu 11% femei), o explicație a acestui rezultat putând fi faptul că bărbaților le este mai greu să își exprime emoțiile prin intermediul cuvintelor (expresiilor verbale) sau că au acces mai greu la introspecție, necunoscând expresiile pe care le folosesc.

Analiza răspunsurilor primite de la persoanele chestionate ne arată că, atât în cazul bărbaților dar și în cazul femeilor, odată cu evoluția cuplului se modifică modul de adresare verbală față de partener în ceea ce privește comunicarea emoțiilor trăite. Astfel, dacă în 93% persoanele care fac parte dintr-un cuplu constituit de mai puțin de un an își transmit emoțiile pozitive prin intermediul expresiilor „Te iubesc”, „Mi-e dor de tine”, „ești scump”, „îmi lipsești”, „ce frumos ești”, „te pup”, „iubire”, „draguță”, „dragoste”, „ai grijă de tine”, „Dumnezeu să te ocrotească”, „îmi plăci”, „te vreau”, „te ador”, în cazul persoanelor care se află în cuplu de peste 20 de ani, principalele expresii verbale folosite fac referire la calitățile pe care persoana le admiră la partenerul de cuplu: „ce spirit de observație ai!”, „ce harnic ești!”, „ești un tip citit!”, „știam eu că ești o fată deșteaptă!”, „ești frumoasă”.

În cazul a 11% dintre subiecții care se află în cuplu de peste 7 ani nu se folosesc expresii verbale prin intermediul cărora să se exprime emoțiile pozitive față de partener.

Principalele gesturi care sunt folosite pentru exprimarea emoțiilor pozitive față de partener sunt, indiferent de vârsta cuplului, mângâierile (74%), sărutul (89%) și îmbrățișările (86%). În cazul cuplurilor constituite de mai puțin de 7 ani putem menționa ca gesturi specifice acestei etape și jocuri între parteneri, jocuri ale privirii, cadouri. 11% dintre bărbații care fac parte dintr-un cuplu de mai puțin de 7 ani declară că întreținerea relațiilor sexuale reprezintă categoria de gesturi prin intermediul căreia își exprimă emoțiile pozitive față de partenera lor.

Oferirea de daruri reprezintă o modalitate specifică de relaționare cu partenerul de cuplu. În cazul cuplurilor care au o viață în comun de mai puțin de 1 an, partenerii își oferă cadouri cu ocazia Zilei Îndrăgostiților (54%) sau fără nici o ocazie deosebită (62%). În ceea ce privește cuplurile constituite de mai mult de 20 de ani principalele zile în care se oferă cadouri sunt zilele de naștere (72%). Constatăm că dacă în cazul cuplurilor constituite de mai puțin de un an toți subiecții chestionați oferă cadouri partenerului, în cazul cuplurilor a căror viață este între 5/7 – 15/20 ani, se oferă cadouri doar în 83% din cazuri, iar în cuplurile constituite de peste 20 de ani în 79% din cazuri.

Analizând răspunsurile subiecților putem afirma că principalele gesturi prin intermediul cărora femeile își curtează partenerul de cuplu sunt: pozițiile provocatoare (34%), atingerile și mângâierile (32%), privirile sugestive (32%), sărutul (27%), iar în cazul bărbaților: invitația la sex (42%) și atingerile provocatoare (36%). Dacă în toate cuplurile care au vârsta mai mică de un an există gesturi de curtenire a partenerului, în cazul cuplurilor cu vârsta cuprinsă între 5/7 – 15/20 ani, 31% dintre subiecți nu își curtează partenerul, iar în 52% dintre cuplurile care au vârsta de peste 20 de ani, între parteneri nu mai există gesturi de curtenire.

În ceea ce privește modul în care sunt exprimate verbal emoțiile negative față de partener, expresiile folosite de subiecții chestionați sunt: „nu ai de ce să îți verși nervii pe mine”, „am avut dreptate, dar nu ai vrut să înțelegi”, „mă superi”, „mă enervezi”, „ești rău”, „pleacă de lângă mine”, „nu am chef să mai vorbesc” (în cazul cuplurilor constituite de mai puțin de un an), „vezi că mă superi”, „nu te mai sufăr”, „ai devenit un îngâmfat”, „te porți ca un copil”, „știi că mă enervează asta”, „mă lași în pace?”, „ești răutăcios”, „exagerezi”, „taci!”, „nu ai dreptate”, „nu vrei să înțelegi”, „ești egoist”, „mă înnebunești”, „cine m-a pus să mă mărit!”, nu mă mai stresa (în cazul cuplurilor constituite de 1- 5/7 ani), „îți bați joc de mine”, „dispari”, „nu vreau să te mai văd”, „du-te naibii nenorocitul”, „lasă-mă”, „taci”, „ești prea dur”, „ești imposibil”, „ești egoist”, „ești tâmpit”, „ești rău”, „ești un inconștient”, „casa pentru tine este o pensiune gratuită”, „nu se poate discuta cu tine”, „ești nesimțit”, „nu ai dreptate, dar insiști”, „cum poți fi atât de încăpățânată!”, „ce-i în capul tău?”, „nu vreau să te mai văd” (în cazul cuplurilor constituite de cel puțin 7 ani).

Constatăm că odată cu înaintarea în vârstă a cuplului, oamenii folosesc mai multe expresii ironice față de partener sau îl jignesc pe acesta, astfel de manifestări verbale ale sentimentelor putând duce la erodarea relației de cuplu. Chiar dacă într-un număr foarte mic (6% din subiecții chestionați), există și persoane care analizează problemele apărute, fără să își exprime verbal emoțiile negative.

Gesturile principale prin intermediul cărora subiecții își exprimă emoțiile negative sunt: contact vizual redus, contact fizic redus, grimase ale feței (strămbături, scoate limba), retragere/ izolare, respingere fizică (în cazul cuplurilor constituite de mai puțin de un an), grimase ale feței (încruntare), respingere fizică, agresivitate fizică (aruncat de lucruri), gesticulare exagerată (dau din mâini), plâns, retragere/ izolare – retragerea într-o altă încăpere, închiderea în sine, lipsa comunicării, indiferență față de partener, ignorarea acestuia, întoarcerea spatelui în pat, gesturi care arată nemulțumirea sau dezacordul (arătarea obrazului, lovirea cu piciorul pe sub masă), mimica feței care arată supărarea (în cazul cuplurilor cu vârsta 1- 5/7 ani), întoarcerea spatelui, ignorarea/ indiferența, grimase ale feței (încruntare, strămbături), agresivitate fizică (aruncarea obiectelor, trântitul ușilor), întoarcerea spatelui, respingerea fizică, îmbrufnarea, afișarea unor expresii de nemulțumire sunt gesturi prin intermediul cărora sunt exprimate emoțiile negative specifice cuplurilor constituite de peste 7 ani.

Ritualurile familiale permit transmiterea valorilor familiei copiilor sau formarea unui set de valori comun celor doi parteneri ai cuplului nou format, set de valori care se va baza pe valorile pe care fiecare dintre cei doi și le-au însușit în familia de origine. Odată cu apariția copiilor și cu evoluția cuplului se formează ritualuri de comunicare specifice între cei doi parteneri, ritualuri care vizează creșterea și îngrijirea copiilor, educația oferită acestora, timpul liber petrecut împreună sau separat cu copiii. Constatăm că în 84% din cazuri, ambii părinți se ocupă de educația copiilor, iar în 16% din cazuri mama este cea care se ocupă, în mod deosebit, de educația copiilor. Principalele discuții pe care le au părinții cu privire la educația copiilor se referă la modul în care aceștia își petrec timpul liber (72%), grupul de prieteni pe care aceștia îl au (65%), rezultatele școlare ale acestora (62%), în schimb, doar în 11% din cazuri părinții poartă discuții asupra educației religioase a copiilor. Atunci când apar probleme în relația părinți – copii, 98% dintre subiecții care declară că se ocupă singuri de educația copiilor găsesc, de asemenea, singuri o soluție la aceste probleme. Dintre părinții care se ocupă împreună de educația copiilor, 94% își consultă partenerul de cuplu pentru soluționarea problemelor care apar în relația cu copilul sau copiii. De asemenea, în 47% din cazuri se apelează la sfatul colegilor, prietenilor sau a altor părinți, iar în 39% din cazuri la sfatul cadrelor didactice.

Analizând atât datele obținute prin intermediul chestionarului, dar și răspunsurile obținute cu ajutorul

interviului și fișei de autoobservație constatăm că dezvoltarea tehnicii a influențat relația de cuplu, în unele cazuri în sens pozitiv, iar în altele în sens negativ. Astfel, subiecții declară că apariția telefoniei mobile și a extinderii rețelei de internet a făcut posibilă o comunicare mult mai facilă între partenerii de cuplu. În ciuda acestor aspecte pozitive, constatăm că evoluția tehnicii duce, în unele cazuri, la degradarea relației de cuplu: în cazul cuplurilor constituite de mai puțin de 5/7 ani, petrecerea unui timp semnificativ în fața calculatorului, mai ales în cazul bărbaților (63%), duce la deteriorarea relației, datorită neglijării partenerului. De asemenea, în momentele de timp liber, femeia dorește să stabilească relații cu partenerul de cuplu sau cu ceilalți membrii ai familiei, pe când bărbatul caută un refugiu în fața televizorului. Nevoia de a privi zilnic la televizor, în diferite momente ale zilei, devine la fel de pregnantă ca și nevoia de hrană sau de odihnă. Încă din copilărie, urmărirea emisiunilor televizate se ritualizează. Revenirea la același tip de emisiune se grefează pe ritmul biologic al individului, însoțind momentul de odihnă (de masă sau de somn) al individului, precedându-l sau succedându-l.

Din analiza tuturor răspunsurilor reiese faptul că unul dintre motivele principale de disensiuni la nivelul cuplului conjugal este lipsa comunicării. 24% dintre femeile chestionate așteaptă ca partenerii de cuplu să le intuiască dorințele și așteptările, în schimb, doar 17% dintre bărbați fac acest lucru. 74% dintre femei și 80% dintre bărbați comunică direct partenerului/partenerii de cuplu dorințele, intențiile și așteptările pe care le au. De asemenea, constatăm că în cazul în care ritualurile verbale folosite în cuplu conțin

cuvinte jignitoare la adresa partenerului, injurii, expresii ironice, ritualurile gestuale folosite exprimă preponderent emoții negative sau de respingere a partenerului, se apelează la refuzul de a vorbi sau la izolare, ignorare sau la indiferență, viața de cuplu are de suferit.

Concluzii

Ritualurile familiale se referă la totalitatea gesturilor și/ sau evenimentelor care se produc cu regularitate la nivelul grupului familial, acestea având o importanță deosebită pentru funcționarea familiei și fiind împărtășite de fiecare membru al familiei. Chiar dacă aceste ritualuri nu sunt conștientizate de către membrii familiei sau dacă par comportamente normale și obișnuite, ele au rolul de a consolida legăturile care există în sânul familiei. În momentul în care aceste ritualuri nu mai funcționează, când apar schimbări bruște și esențiale în comportamentele ritualizate relațiile între membrii familiei au de suferit.

Ansamblul de credințe, transformate în ritualuri, va funcționa ca un ideal. Un cuplu conjugal dispune de un ideal de funcționare spre care el va tinde, care îi va permite să existe, să se diferențieze de alte cupluri.

Norma familială există sub forma unor credințe importante după care se ghidează grupul. O familie nu poate să existe doar în jurul propriilor sale idealuri familiale, propriilor sale credințe, deoarece această atitudine ar presupune o negare a societății. Funcționarea unei familii presupune prezervarea unui sentiment de identitate pentru membrii săi, de a se bucura de securitate în interiorul acelei familii, dar și de a favoriza realizarea procesului de socializare.

O ABORDARE MULTINIVELARĂ A MANAGEMENTULUI STRESULUI ÎN MUNCĂ: STRATEGII DE INTERVENȚIE ȘI PREVENȚIE

Adrian Tudor BRATE

Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu
Sibiu, România

adrian.brata@ulbsibiu.ro, adribrate@yahoo.com

ABSTRACT: The topic of stress management in the workplace has proved his major role in the field of I/O psychology: the benefits are in terms of performance, business success, good health and satisfaction of the workforce. Traditional and up-to-date approaches to stress management at individual and organizational level are discussed, addressing criticisms and offering ideas for future research. The descriptions of various stress management techniques are presented, focusing on the key elements of effective stress management strategies. Although the literature on stress management is assimilated with research on job/ individual-level and/ vs. organizational-level stress interventions, efforts should be orientated to bring the two fields in closer proximity, so that scientist-practitioners will be enabled to design successful, comprehensive stress management interventions and programs.

Key Words: effective stress management strategies/ techniques, job/ individual and organizational level, intervention, prevention.

1. INTRODUCERE

Problematica managementului stresului din domeniul ocupațional-organizațional deține o poziție cheie în psihologia I/O.

Natura și complexitatea stresului ocupațional au fost amplu dezbătute în literatura de specialitate, arătându-se că efectele la nivel individual (sănătate, satisfacție) și costurile la nivel de organizație (scăderea productivității, absenteism, fluctuație de personal, compensații) pot fi devastatoare. De aceea din ce în ce mai multe organizații și companii explorează modalitățile de management ale acestui fenomen complex.

1.1. O abordare tradițională a managementului stresului

Activitățile de management al stresului la locul de muncă s-au focalizat de obicei asupra *individului*. Modelul adecvării persoană – mediu (*person-environment fit model*, Harrison, 1985, apud Sutherland, 2005) descrie starea de stres ca un dezechilibru/ o lipsă de adecvare între persoană și mediul organizațional, în termenii percepției subiective a angajatului a mediului muncii sau ai abilității percepute de a face față solicitărilor. Factori, cum ar fi trebuințele, motivațiile, atitudinile, valorile, emoțiile, personalitatea, vârsta, genul, nivelul de educație și experiența influențează abilitatea (percepută) de a face față solicitărilor și de a te simți „stresat”. Coping-ul de succes/ eficient restabilește echilibrul, potrivirea dintre persoană și mediu, în timp ce coping-ul ineficient duce la manifestarea simptomelor/ consecințelor negative în urma expunerii la stresori.

Modelul adecvării persoană – mediu are

implicații pentru reducerea incidenței stresului ocupațional în două moduri.

Primul mod este definit ca *managementul stresului la nivel secundar* și se referă la intervenții cu impact asupra răspunsurilor la stres, în sensul îmbunătățirii procesului de coping prin creșterea rezistenței *individului* (prin stimularea competențelor, activarea resurselor de coping, reziliență).

Al doilea mod implică minimizarea/ eliminarea surselor de stres și este definit ca *managementul stresului la nivel primar*. Este tendința organizațiilor de a-și concentra atenția asupra strategiilor de coping. Un exemplu clasic de strategie cu patru categorii este prezentat de Newman & Beehr (1979 apud Sutherland, 2005), care se focalizează asupra:

- *condițiilor psihologice*: planificare, conștientizare, evaluarea realistă a aspirațiilor;
- *condițiilor fizice sau fiziologice*: dietă/ regimuri alimentare, exerciții, somn, relaxare;
- *modificării comportamentului*: învățarea și utilizarea unor tehnici de relaxare, gestionarea tipului A de comportament, exersarea abilităților interpersonale (inclusiv management și leadership), managementul timpului, exersarea asertivității, suportul social ca resursă de coping;
- *modificării mediului ocupațional*: schimbarea profesiei sau organizației cu una mai puțin solicitantă.

1.2. Abordări actuale în managementul stresului ocupațional-organizațional

Putem identifica trei abordări distincte pentru problematica managementului stresului ocupațional.

Cea mai utilizată abordare este accesul la servicii de tratament și consiliere (medicale și psihologice), în

forma programelor de asistență pentru angajați. Fiind o abordare reactivă, deoarece problemele de sănătate există deja, eforturile sunt concentrate asupra tratamentului efectelor stresului asupra sănătății, fără a identifica și reduce factorii organizaționali/ ocupaționali specifici care provoacă stresul. În termeni medicali această abordare se referă la *intervenția terțiară*.

În contrast, *intervenția primară* (la nivel primar sau organizațional) își propune să identifice și să reducă sursele de stres (stresorii). Această abordare poate fi de tip *reactiv* (confruntarea/ abordarea problemei existente) sau *proactiv* (prevenirea condițiilor de muncă de a se transforma în probleme).

Intermediară între abordările de tip *intervenție primară* și *intervenție terțiară* este *prevenția secundară* (la nivel primar sau individual), care-și propune să preîntâmpine/ reducă severitatea simptomelor stresului (efectelor), înainte să conducă la serioase probleme de sănătate (acțiune asupra consecințelor stresului). De obicei denumite *programe de management al stresului*, acestea sunt *intervenții orientate la nivel individual* și își propun să informeze/ educe angajații cu privire la natura stresului, să-i învețe tehnici specifice de reducere a simptomelor psihologice și fiziologice ale stresului, urmărind starea de relaxare (relaxare musculară progresivă, biofeedback, meditație, exersarea abilităților/ tehnicilor cognitiv-comportamentale).

În continuare vom prezenta succint și critic strategiile de management de nivel primar (organizațional) și secundar (individual), precum și eficiența aplicării lor.

2. STRATEGII DE MANAGEMENT AL STRESULUI LA NIVEL PRIMAR (ORIENTATE ORGANIZAȚIONAL)

Următoarele strategii (exemplificări) de intervenții pot fi utilizate pentru a minimiza sau elimina stresorii ocupaționali:

2.1. Climatul și cultura organizațională ca surse de stres

Se referă la modul în care organizația își tratează angajații/ membrii: sentimentul de apartenență/ angajament organizațional/-e, presiunea politicilor ocupațional-organizaționale, comunicarea organizațională defectuoasă, lipsa oportunităților de decizie sau amenințarea la adresa libertății și autonomiei. Tot aici sunt incluși stresorii sociali cum ar fi: climat de muncă negativ, hărțuirea socioprofesională (*mobbing*: agresiunea ca stresor socioprofesional), nedreptăți și animozități sociale, care „contribuie” la creșterea iritării și dezvoltarea unor emoții negative și simptome depresive (Dormann & Zapf, 2002 apud Sutherland, 2005).

Cultura este percepută ca un set de valori, care iau forma regulilor și normelor de conduită în organizație. Construirea și stimularea unei culturi și a unui climat organizațional suportiv, de încredere și

deschis (relații interpersonale), precum și practicarea unui stil managerial și de supervizare compatibil cu obiectivele organizației și expectanțele membrilor sunt factori importanți în controlul stresului organizațional. Diagnoza culturii organizaționale, care contribuie la procesul schimbării culturii, de asemenea măsurători ale utilității și adecvării stilului de management, ca sursă potențială a stresului au implicații până la nivelul strategiilor de selecție și recrutare a personalului și pot evidenția nevoia unor intervenții de nivel secundar (cum ar fi de exemplu retrainingul managerilor).

2.2. Îmbunătățirea percepției controlului asupra muncii/ postului

Lipsa controlului și participării în luarea deciziilor a angajaților (influența percepută asupra situației și eficacitatea comunicării în organizație) este cunoscută a fi o sursă importantă de stres, cu implicații la nivelul satisfacției, sănătății și stării de bine (modelul solicitare-control, *demand-control model*, Karasek, 1979 apud Sutherland, 2005). Sentimentul de a se simți controlat, decât a controla este asociat cu o stare percepută de tensiune, în loc de a vedea situația ca pe provocare sau o sursă de motivare. În acest caz se recomandă discuțiile de grup sau *focus-group-urile*, pentru a examina posibilitatea reducerii surselor de stres și astfel de a implica angajații în luarea deciziilor și a crește sensul controlului.

2.3. Gestionarea stresului legat de solicitările postului

Suprasolicitarea postului este un stresor cheie în organizațiile moderne. O suprasolicitare intensă a muncii crește numărul orelor prestate în plus (plătite sau neplătite) și poate conduce la epuizare emoțională și depersonalizare (*burnout*).

Pentru reducerea suprasolicitării se recomandă o reanaliză a nivelelor ierarhice și a numărului de posturi în organigramă, o evaluare relației cost-beneficii și redesign-uri ale posturilor și sarcinilor/ responsabilităților (*fișe de post*). Reacțiile psihologice și fiziologice adverse sunt influențate de două condiții structurale ale locului de muncă: solicitări înalte/ intense (presiuni socioprofesionale) și control scăzut (autoritate decizională): vezi modelul solicitare-control, *demand-control model*, Karasek, 1979 apud Sutherland, 2005).

Un factor mediator important între solicitarea postului și măsurători ale epuizării emoționale și depersonalizării s-a dovedit a fi suportul social din partea supervisorului și capacitatea de a accesa/ utiliza o largă varietate de abilități profesionale ca resurse (Rafferty et al., 2001 apud Sutherland, 2005).

În cazul suprasolicitării psihologice a postului este important ca angajații să nu fie stresați și de condițiile fizice ale postului (de exemplu zgomotul ambiental în timpul efectuării unor sarcini cognitive, Fried et al., 2002 apud Sutherland, 2005).

Pentru îmbunătățirea organizării/ ordinii, igienei, securității/ siguranței postului de muncă, echipamentelor adecvate de protecție - discuțiile

deschise despre disfuncțiile constatate ar trebui încurajate.

2.4. Gestionarea stresului legat de munca în schimburi

Există mai multe opțiuni pentru a minimiza efectele stresante ale lucrului în schimburi (apud Sutherland, 2005):

- design-ul sistemului în schimburi: identificarea unor pattern-uri optime de schimb sau rotație, stabilirea orarelor și numărului de zile pentru refacere între schimburi;
- autoselecție pe schimburi versus impunere;
- programe de management și informare cu privire la natura stresului și vulnerabilitățile induse de munca în schimburi;
- intervenții la nivel fizic/ fiziologic (terapie, medicamente, melatonină).

2.5. Controlul stresului legat de carieră

Viața profesională modernă se poate confrunta și cu frica/ amenințarea pierderii locului de muncă, inechități legate de statusul profesional sau retribuții (salariale), lipsa securității postului sau posibilități viitoare limitate de dezvoltare în carieră. Toate aceste instabilități și incertitudini legate de postul de muncă și de o piață competitivă sunt stresori redutabili, care pot afecta calitatea relațiilor socioprofesionale la nivelul personalului, motivația, sistemul autorității, productivitatea sau performanța, având ramificații până la nivelul familiilor angajaților.

Organizațiile care se preocupă de acest tip de stresori (schimbarea carierei/ postului) pot reduce sau minimiza impactul acestor probleme prin:

- oferirea de servicii de consiliere în carieră (eventual în cadrul unor departamente specifice);
- analiza muncii și elaborarea fișelor de post, care să ofere descrieri realiste și oneste ale posturilor, asupra cărora candidații se pot informa în faza de recrutare;
- interviuri de evaluare pentru reducerea stresului asociat incertitudinii și ambiguității legate de potențialul profesional pentru cariera viitoare.

2.6. Eliminarea hărțuirii socioprofesionale (mobbing, bullying)

S-a constatat (Zapf, 1999, Brate, 2002b) că acest tip de agresiune, de comportament opresiv, operaționalizat ca stresor socioprofesional are efecte asupra moralului, motivației, stării de bine (sănătate și satisfacție) a angajaților, ca victime. Una dintre metodele de reducere a mobbingului în organizații (de ex. a violenței în școli) este conștientizarea efectelor acestui stresor asupra indivizilor și comunităților prin mediatizare (postere, reclame în ziare și la posturi TV), consiliere, prevenție. Măsurile de intervenție activă pot fi de tip normativ-legislativ (reguli, sancțiuni, pedepse), organizațional (programe, proiecte, workshop-uri, politici de securitate/ siguranță

organizațională și sănătate în muncă, consilierea victimelor), guvernamental (legi, politici și măsuri).

2.7. Gestionarea stresului legat de substimulare și plictiseală la locul de muncă

Opusul burnout-ului și a suprasolicității este substimularea profesională (rust-out). Pentru a preveni efectele substimulării ar trebui inițiate schimbări la nivelul microclimatului profesional, prin creșterea autonomiei și a oportunităților de a lua decizii, stimularea abilităților și inițiativelor, redesign-ul posturilor prin reanaliza muncii (în special în cazul responsabilităților), în directă legătură cu motivarea salarială și promovare.

2.8. Gestionarea stresorilor de rol în mediul muncii

Ambiguitatea și conflictul de rol sunt stresori psihologici, care determină efecte negative la nivel atitudinal, comportamental și de sănătate. Intervențiile de clarificare a rolurilor pot fi utilizate ca strategii de control al stresului. Sunt cunoscute exemple, în care impactul stresorilor de rol a fost diminuat prin programe/ training-uri de stabilire participativă a obiectivelor profesionale și de îndeplinire a sarcinilor (dimensiuni măsurate: proprietăți ale sarcinilor/ obiectivelor: *dificultate și claritate*; conduite ale supervisorilor/ managerilor: *calitatea și cantitatea feed-back-ului*; conduite ale subordonaților: *participare, interes*).

2.9. Negocierea rolului ca mecanism de control al stresului

Este o tehnică bazată pe o idee descrisă de Harrison (1972, apud Sutherland, 2005), conform căreia majoritatea indivizilor preferă o înțelegere/ contract negociat/-ă în termeni de fair-play, decât o stare de conflict nerezolvat: problema stresantă, care duce la ineficiența comunicării/ înțelegerii este cauzată de comportamentul pe care individul nu dorește să-l modifice, pentru că ar însemna o pierdere a puterii sau influenței/ controlului asupra unei situații.

În negocierea de rol controlată, indivizii vor fi motivați să se angajeze în acțiunea de comunicare și să facă anumite concesii pentru a-și atinge scopul propus/ preferat, iar accentul se pune pe relațiile profesionale, evitându-se simpatiile sau antipatiile. Fiecare persoană implicată în negociere discută și agreează în scris modificarea anumitor comportamente, în schimbul modificării altor comportamente de partea cealaltă. Toate cererile și acordurile trebuie scrise, iar fiecare persoană trebuie să dea ceva pentru a primi altceva în schimb (negociere controlată). Dacă una dintre părți nu-și onorează înțelegerea tot acordul/ contractul devine invalid. De obicei un moderator (numit facilitator extern) coordonează demersul și verifică etapă cu etapă eficiența negocierilor.

2.10. Utilizarea unor aranjamente/ contracte de muncă alternative ca intervenție de control al stresului

Pentru a veni în întâmpinarea solicitărilor clienților, consumatorilor, dar și a propriilor angajați, organizațiile (firme, companii, instituții) sunt obligate de a găsi noi modalități flexibile de adaptare la schimbările rapide de ordin economic, tehnologic, normativ, socio-(sub)cultural din societatea actuală postmodernă. Astfel există organizații care țin cont de structura familiei și trebuințele angajaților, elaborând programe și politici de personal flexibile (part-time job, program flexibil, autonomie, relații profesionale pe orizontală), reușesc să crească atașamentul față de organizație prin grija și apropierea arătată față de angajați (la nivel de cultură organizațională: organizația ca familie), responsabilizare și recompense (pentru fidelizare).

3. STRATEGII DE MANAGEMENT AL STRESULUI LA NIVEL SECUNDAR (ORIENTATE INDIVIDUAL)

Cu excepția formelor de meditație, majoritatea intervențiilor în managementul stresului la nivel individual sunt împrumutate din psihologia clinică și psihoterapie, unde și-au demonstrat eficacitatea în tratamentul anxietății și a tulburărilor psihosomatice. Tehnicile de management al stresului pot fi clasificate în diverse moduri, după diferite criterii, dar cea mai cunoscută este clasificarea dihotomică (Cohen & Lazarus, 1979; Folkman & Lazarus, 1980 apud Murphy, 2003):

- *coping orientat spre problemă* (implică acțiuni de a reduce sau elimina sursele de stres, cum ar fi tehnici de rezolvare a problemelor sau schimbări de mediu/ situație) și
- *coping orientat spre emoție* (acțiuni de reducere sau eliminare a simptomelor stresului, cum ar fi: tehnici de relaxare sau biofeedback).

Mai departe acestea două pot fi subdivizate în metode:

- *somatice* (își propun să reducă nivelul de excitație/ activare în timpul stresului la nivel de presiune sangvină, activitate musculară) și
- *cognitiv-comportamentale* (își propun să modifice pattern-urile de gândire și procesele de evaluare a stresului).

În continuare vom trece în revistă principalele tehnici de management al stresului și eficiența lor.

3.1. Relaxarea musculară progresivă (RMP)

Presupune focalizarea atenției asupra nivelelor de activitate musculară, prin învățarea de a identifica tensiuni în diverse grupe musculare și de a le elimina/ reduce prin detensionare și relaxare (*progressive muscle relaxation*, Jacobson, 1938, apud Murphy, 2003).

Training-ul în RMP își propune să stimuleze starea de conștiență și să inducă un control crescut asupra activității musculare.

Ipoteza care stă la baza RMP este că relaxarea și tensiunea musculară sunt stări incompatibile și în consecință prin reducerea nivelelor de tensiune musculară se reduce anxietatea și nivelul de stres. RMP este însoțită de exerciții alternative de tensionare/ contracție și relaxare musculară, conștientizând diferența dintre cele două stări, succesiv și sistematic în principalele grupuri musculare.

RMP poate fi clasificată ca o *strategie somatică de management al stresului*, deoarece se focalizează asupra reducerii tensiunii musculare și implică asupra stării rezultate de relaxare musculară profundă. Este de tip *coping orientat spre emoție*, deoarece își propune să reducă simptomele de stres, nu și stresorii.

3.2. Biofeedback

Se bazează pe un principiu fundamental al învățării: indivizii învață cel mai bine când le este oferit un feedback privind performanța lor (cunoașterea propriilor rezultate). Individul primește permanent informații despre starea funcției fiziologice (de ex. activitate musculară, activitatea creierului prin unde alfa, tensiune arterială, contracții stomacale, contracții ale miocardului), cu ajutorul unor aparate care înregistrează nivelele funcțiilor fiziologice măsurate, învățând în timp să le controleze cu ajutorul relaxării.

Biofeedback-ul este asemenea RMP o *metodă somatică de management al stresului, de tip coping orientat spre emoție*.

3.3. Meditația

Numeroase forme de meditație au fost elaborate de-a lungul timpului. Cea mai cunoscută formă este *meditația transcendențială (MT)*, dezvoltată ca o componentă a yoga de către Maharishi Mahesh Yogi și constă în următoarele: stând drept într-o poziție confortabilă într-un loc liniștit, individul repetă o mantră secretă (un cuvânt sau sunet), în timp ce adoptă o atitudine mentală pasivă (se practică de două ori pe zi).

În mediul muncii au fost utilizate cu precădere alte două forme ale meditației, dezvoltate de Herbert Benson (1976) și Patricia Carrington (1978, apud Murphy, 2003).

În varianta *modificată a MT* al lui Benson, individul stă într-un loc liniștit și confortabil timp de 20 de minute de două ori pe zi, menținând o atitudine pasivă față de orice gând intrusiv și repetând cuvântul „unu” („*relaxează-te*” sau orice alt cuvânt cu semnificație religioasă/ personală pe post de focus mental), la fiecare expirație. Ca urmare meditația invocă răspunsul de relaxare (opus răspunsului de stres) și în timp, prin exercițiu individul învață să inducă răspunsul de relaxare când dorește.

Cealaltă formă (Carrington), numită meditație standardizată clinic (*clinically standardized*

meditation) este similară celei dezvoltate de Benson, cu excepția faptului că repetiția mentală a sunetului sau a mantrei nu este asociată sistematic cu fiecare expirație, ci lăsată liber propriului ritm, sub îndrumarea unui instructor calificat (se apropie de MT).

Metodele de relaxare, spre deosebire de RMP și la fel ca biofeedback-ul se focalizează preponderent asupra proceselor mentale, fiind acompaniate de relaxare somatică și sunt considerate de *tip coping orientat spre emoție*, deoarece nu modifică sursele de stres.

3.4. Tehnici cognitiv-comportamentale

Aceste tehnici contribuie la dezvoltarea unor abilități de gestionare a stresorilor și de modificare a proceselor de evaluare.

Metodele *cognitive* contribuie la restructurarea patternurilor de gândire și se numesc *tehnici de restructurare cognitivă* (apud Murphy, 2003), de exemplu:

- *terapia rațional-emoțională* (Ellis, 1977);
- *inocularea stresului* (Meichenbaum, 1977);

Terapiile cognitive au următoarele elemente comune:

- analiza/ examinarea patternurilor de gândire pentru modificarea gândurilor iraționale (de ex. „*tot ce fac trebuie să fie perfect*” sau „*toată lumea trebuie să mă placă*”);
- dezvoltarea și exersarea unor abilități flexibile de rezolvare a problemelor.

Strategiile cognitiv-comportamentale se focalizează asupra unui simptom fundamental de stres: gândirea alterată, ineficientă sau în dezordine, însă pentru a înțelege impactul stresului asupra patternurilor de gândire (scheme cognitive) trebuie înțelese schimbările fiziologice și biochimice care se produc în condiții de stres, când organismul se pregătește pentru reacția de tip „*fight or flight*” (amplificarea respirației, creșterea tensiunii, descărcarea adrenalinei). Astfel, *în condiții de stres, indivizii se pregătesc spontan pentru acțiuni eficiente, dar gândire ineficientă*. De aceea recurgerea la tehnici cognitiv-comportamentale pe timpul training-ului managementului stresului devine foarte utilă (vezi și David, 2000; Hoffmann, Brate & Purcia, 2001).

4. EFICIENȚA INTERVENȚIILOR ÎN MANAGEMENTUL STRESULUI ÎN MEDIUL I/O

Față de demersul clinic, unde tehnicile prezentate în secțiunea 3 se întind pe o perioadă relativ mai lungă (cel puțin 12 săptămâni), în domeniul organizațional - managementul stresului este utilizat de obicei ca *activitate de prevenție* pentru informarea și instruirea angajaților cu privire la natura și sursele de stres, precum și învățarea/ exersarea unor tehnici de relaxare utile pentru viața socioprofesională zilnică. Acest proces se obiectivează sub forma unor sesiuni zilnice

scurte, seminarii sau programe, care se întind pe mai multe săptămâni și se pot relua ciclic (preventiv) sau de câte ori este nevoie. Faptul că majoritatea tehnicilor de management al stresului sunt oferite pentru toți angajații organizației, nu doar celor care au simptome puternice de stres are implicații pentru evaluarea eficienței strategiilor de intervenție și prevenție (măsurători statistice semnificative).

Analizând literatura de specialitate putem identifica trei articole relativ recente, care metaanalizează studiile despre intervenția în stres (apud Murphy, 2003): Murphy (1996), Bunce (1997), Van der Klink et al. (2001). În conformitate cu *tabelul 1* (adaptat după Murphy, 2003) constatăm că studiile oferă perspective diferite pentru această problemă, în funcție de criteriul de selecție a studiilor. Astfel, analizând studiile și tabelul 1, putem concluziona următoarele cu privire la eficiența diferitelor tehnici și strategii de intervenție:

- intervențiile care cuprind o combinație de tehnici de intervenție produc rezultate consistente, mai eficiente pentru măsurători variate ale efectelor la stres în domeniul *sănătății*, decât oricare tehnică individuală, deoarece oferă un echilibru între resursele de somatice și cognitive; o explicație este că prin învățarea mai multor tehnici, numărul participanților care nu reușesc să învețe tehnici diverse sau doar o singură tehnică tinde să scadă (studiile despre rata de succes a participanților cu privire la învățarea tehnicilor, arată că o treime dintre participanți nu reușesc să învețe o singură tehnică, Murphy, 1984 apud Murphy, 2003);
- tehnicile multi-componențiale (combinație de tehnici, de ex. relaxare musculară și strategii cognitiv-comportamentale) sunt eficiente pentru reducerea simptomelor psihologice și fiziologice de stres;
- training-ul abilităților cognitiv-comportamentale a fost cea mai des utilizată tehnică de intervenție, producând efecte consistente și semnificative în special în răspunsurile psihologice la stres (metodele cognitive în anxietate);
- între tehnicile individuale, cele cognitiv-comportamentale au fost considerate cele mai eficiente, în plus tehnicile cognitive sunt eficiente în special pentru reducerea efectelor psihologice ale stresului ocupațional (anxietate, depresie);
- strategiile de reducere a tensiunii/ excitației (relaxare musculară) s-au dovedit a fi eficiente în reducerea efectelor fiziologice la stres;

5. REDUCEREA STRESULUI VS. MANAGEMENTUL STRESULUI

În literatura de specialitate, *reducerea stresului* (prevenția primară) și *managementul stresului* (prevenția secundară) sunt tratate separat. Studii care să evalueze intervenții comprehensive în gestionarea stresului, combinând cele două tipuri de prevenție (primară și secundară) sunt practic cvasiinexistente. În schimb, separat pentru fiecare tip de intervenție există studii care concluzionează asupra eficienței lor.

Prevenția primară a stresului în mediul I/O, prin intervenții privind *redesign-ul postului* sau *schimbarea organizațională* au fost subiectul a două studii metaanalitice (Parkes & Sparkes, 1998; Van der Klink et al., 2001 apud Murphy, 2003), care concluzionează că *intervențiile de tip organizațional nu conduc la reducerea semnificativă a simptomelor de stres la nivelul angajaților*. Schimbarea organizațională în sine sau redesign-ul postului reclamă din partea angajaților să facă față unor modificări, care generează stres: *în general orice tip de schimbare induce stres*. De asemenea, schimbarea s-ar putea să inducă stres pentru anumiți angajați (care văd în schimbare ceva *negativ*) și să micșoreze starea de tensiune pentru alți angajați, care percep schimbarea ca pe ceva *pozitiv*; ceea ce necesită o evaluare/ analiză pe subgrupuri. În plus Payne et al. (1999, apud Murphy, 2003) a demonstrat că strain-ul psihologic moderează relația dintre caracteristicile postului și atitudinile față de muncă (satisfacția muncii): *intervențiile ar trebui în primul rând să susțină angajații să facă față presiunii/ tensiunii profesionale înalte (prin strategii orientate individual) și ulterior să schimbe/ elimine stresul/ stresorii din mediul muncii (prin strategii orientate organizațional)*.

Există și efecte pozitive ale intervenției la nivel organizațional. În studiul metaanalitic al lui Kompier et al. (1988, apud Murphy, 2003) sunt prezentate cinci puncte cheie pentru o intervenție de succes:

1. identificarea clară a obiectivelor, sarcinilor și responsabilităților;
2. o diagnoză sau o analiză a riscurilor pentru identificarea problemelor majore;
3. combinarea măsurătorilor legate de angajați;
4. o abordare participativă a implicării/angajamentului angajaților și managerilor de nivel mediu;
5. suportul top-managerilor.

De asemenea Murphy (1999, apud Murphy, 2003) consideră trei elemente, ca fiind necesare pentru ca intervențiile la nivel organizațional să fie de succes:

- implicarea angajaților;
- angajamentul managerilor;
- cultura organizațională suportivă.

Dacă aceste elemente listate mai sus lipsesc, și cel mai bun proiect de intervenție va fi sortit eșecului. Pe viitor, studiile ar trebui să înglobeze aceste elemente în design-ul intervențiilor stresului la nivel organizațional

Rezultatele contradictorii ale studiilor cu privire la *intervențiile de tip organizațional* reflectă doar faptul că, intervențiile de acest tip sunt mult mai complexe și mai greu de evaluat și proiectat, decât

programele de management al stresului la nivel individual.

Considerăm, ținând cont de cele prezentate până acum, că a venit momentul pentru interacțiunea tipurilor de intervenție și prevenție (prin incorporarea unor elemente ale unui tip în celălalt și invers) și pentru o nouă paradigmă de abordare a stresului ocupațional.

6. SPRE O PARADIGMĂ SISTEMIC-HOLISTĂ DE GESTIONARE A STRESULUI OCUPAȚIONAL

Un control eficient și o gestionare cu succes a stresului ocupațional necesită o abordare organizațional-sistemică a managementului stresului, care să cuprindă atât strategii de prevenție cât și intervenții de rezolvare a problemelor relaționate expunerii stresorilor profesionali, care nu pot fi eliminați.

Principalele procese ale gestionării stresului sunt:

- Prevenția și controlul (monitorizare);
- Diagnoza/ auditul (instrumente specifice);
- Intervenție și management (programe și tehnici specifice la nivel individual și organizațional).

Considerăm că o abordare sistemică, bazată pe un model tripartit de management al stresului este demersul eficient și comprehensiv de intervenție și control, când ne confruntăm cu procesul stresului în organizații. Această abordare holistă ar trebui să cuprindă următoarele *niveluri de management al stresului*:

- *Primar*: identificarea, eliminarea sau reducerea/ minimizarea stresului (*stresorilor*);
- *Secundar*: educarea și training-ul angajaților, prin exersarea unor strategii/ tehnici de coping și stimularea resurselor (controlul consecințelor/ *efectelor* la nivel individual și organizațional);
- *Terțiar*: tratamentul simptomelor angajaților, care au devenit victime ale expunerii la stres (servicii de consiliere, medicale).

Fiecare organizație (la fel ca sistemele vii), care și-a propus ca obiective dezvoltarea, bunăstarea, funcționarea optimă și eficiența ei și a membrilor săi, ar trebui să se preocupe de gestionarea procesului stresului (în special de prevenție), prin inițierea și derularea unor programe de audit și management al stresului, coordonate de echipe interdisciplinare de specialiști în domeniul psihologiei I/O și MRU.

Este dezirabil pentru organizații să utilizeze demersuri proactive, preventive și curative în managementul stresului, operând la mai mult de un nivel de intervenție. Anumite aspecte/ reguli devin cruciale pentru un management de succes al stresului în mediul organizațional-ocupațional, conturându-se câteva idei utile pentru proiectanții/ inițiatorii unor programe de intervenție:

- Să ai o idee clară despre problemele și obiectivele unui program de management al

stresului: o diagnoză/ un audit al stresului le clarifică;

- Să decizi cum vei evalua/ măsura beneficiile inițiativei derulării programului de intervenție;
- Dacă există beneficii, să discuți/ împărtășești recompensele cu angajații, pentru a menține și susține cultura și climatul organizațional (legătura dintre starea de bine a angajaților și eficiența afacerii);
- Să aloți timp pentru a înțelege atât atitudinile din partea managerilor, cât și a angajaților cu privire la strategia de management al stresului;
- Să stabilești cine să fie implicat/-ă în fiecare fază a proiectului și să te asiguri că este puternic implicat;
- Să comunici clar intențiile;
- Să oferi garanții de confidențialitate a datelor colectate;
- Să decizi cum vor fi utilizate rezultatele unui audit de stres sau a unei evaluări a riscurilor;

6. DIRECȚII VIITOARE DE CERCETARE ÎN PREVENȚIA STRESULUI

Acțiunea de a reduce stresul în mediul I/O este declanșată de multe ori de o criză organizațională (absenteism, scăderea randamentului). În consecință, acțiunile de intervenție se îndreaptă în multe cazuri în mod greșit doar spre reducerea costurilor, fără a-și propune maximizarea potențialul uman și îmbunătățirea calităților competitive: odată stabilizate ratele de absenteism și randament, în urma reducerii costurilor, interesul pentru intervenții se pierde și nu vor mai fi considerate necesare și utile.

Organizațiile ar trebui să considere prevenția stresului, nu doar în termeni de reducere a costurilor, ci și în termeni de menținere și îmbunătățire a sănătății organizaționale și de creștere a productivității.

Studiile viitoare în problematica managementului stresului ar câștiga în utilitate și rigurozitate, dacă s-ar concentra asupra următoarelor aspecte:

- Suportul teoretico-experimental și existența unor modele comprehensive de diagnoză și management al stresului la nivel I/O (vezi Brate, 2002a, 2003, 2004a,c,d, 2005, 2007);
- O abordare proactivă, care își propune sănătatea organizației și a membrilor ei, prin identificarea și interacțiunea factorilor organizaționali și ocupaționali, care determină efecte benefice în domeniul sănătății și performanței/ eficienței la nivel individual și organizațional;
- Stimularea culturii organizaționale, ca premisă pentru programe de schimbare organizațională de succes: cum pot organizațiile să-și schimbe cultura pentru a determina schimbarea dezirabilă? (o

excelentă sursă de informație despre culturi organizaționale de succes sunt paginile de web ale organizațiilor de succes, din care transpar valorile, misiunea, obiectivele strategice, politicile de personal, practicile și programele de intervenție în domeniul sănătății organizaționale și individuale).

BIBLIOGRAFIE

- Brate, A. (2007). *Direcții de cercetare și strategii de management al stresului ocupațional*. În: E. Avram & R. Crețu (coord.), Psihologie organizațional-managerială în context european, Ed. Universitară, 177-187.
- Brate, A. & Grecu, A.M. (2006). *Diagnoza multidimensională a stresului ocupațional la profesorii din învățământul preuniversitar*. Vol. VI, Nr. 1-2, 88-100.
- Brate, A. (2005). *Orientări actuale în studiul stresului ocupațional și perspective ale dezvoltării sănătății în muncă*. În: Revista de Psihologie Organizațională, Vol. V, Nr. 1, 52-60.
- Brate, A. (2004a). *Diagnoza multidimensională a stresului ocupațional la manageri*. Psihologia Resurselor Umane, Vol. II, Nr. 2, 42-52.
- Brate, A. (2004b). *Managementul stresului ocupațional: o provocare pentru promovarea sănătății în muncă în secolul XXI*. Annales Universitatis Apulensis, Seria Sociologie, Universitatea „1 Decembrie 1918” Alba-Iulia, Nr. 4, 44-51.
- Brate, A. (2004c). *Orientări actuale în studiul stresului ocupațional și perspective ale dezvoltării sănătății în muncă*. În: Acta Universitatis Cibiniensis, Vol. I, seria J: Psihologie. Sociologie, Sibiu, p. 19-25.
- Brate, A. (2004d). *Stresul ocupațional la top manageri: un profil multidimensional de diagnoză bazat pe un model comprehensiv de măsurare și management al stresului ocupațional*. În: Acta Universitatis Cibiniensis, Vol. I, seria J: Psihologie. Sociologie, Sibiu, p. 5-18.
- Brate, A.T. (2002a). *Elemente de psihologia stresului: O abordare interdisciplinară*. Editura Alma Mater, Sibiu.
- Brate, A. (2002b). *Mobbing-ul – un posibil stresor psiho-socioprofesional în organizația militară? - Studiu exploratoriu*. În: Discontinuitate și continuitate în evoluția științelor formative, Ed. Academiei Forțelor Terestre „Nicolae Bălcescu”, Sibiu, p. 51-58.
- Brate, A. (coord.) (2001). *Paradigme ale personalității: Sinteze*. (Uz intern). Editura Universității „Lucian Blaga” din Sibiu.
- Bunce, D. (1997). What factors are associated with the outcome of individual-focused worksite stress management interventions? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 1-17.

- Hoffmann, W., Brate, A. & Purcia D.C. (2001). *Introducere în psihoterapia comportamentală: Teoria și practica psihoterapiei după concepte terapeutice comportamentale*. Editura Universității „Lucian Blaga” din Sibiu.
- David, D. (ed. coord.). (2000). *Intervenție cognitiv-comportamentală în tulburări psihice, psihosomatice și optimizare umană*. Ed. Risoprint, Cluj-Napoca.
- Murphy, L.R. (2003). *Stress Management At Work: Secondary Prevention Of Stress*. In: M. J. Schabracq, J.A.M. Winnubst & C.L. Cooper, The Handbook of Work and Health Psychology, John Wiley & Sons, 533-548.
- Murphy, L.R. (1996). Stress management in work settings: a critical review of the research literature. *American Journal of Health Promotion*, 11, 112-135.
- Sutherland, V. J. (2005). *An organizational approach to stress management*. In: A.S.G. Antoniou & Cooper, C.L. (Eds.), *Research Companion To Organizational Health Psychology*, Edward Elgar Publishing House, 198-208.
- Van der Klink, J.J.L., Blonk, R.W.B., Schene, A.H. & van Dijk, F.J.H. (2001). The benefits of interventions for work-related stress. *American Journal of Public Health*, 91, 270-276.
- Zapf, D. (1999). Mobbing in Organisationen - Ueberblick zum Stand der Forschung. *Zeitschrift fuer Arbeits- u. Organisationspsychologie*, 43 (N.F.17) 1, 1-25.

Tabelul 1. Evaluarea eficienței tipurilor de intervenție în gestionarea/ managementul stresului: prezentare comparativă a principalelor studii

Tipul de intervenție/ training în managementul stresului	Murphy (1996)	Bunce (1997)	van der Klink et al. (2001)
	Recapitularea tradițională/ trecerea în revistă a tuturor studiilor publicate (N=64 studii)	Trecerea în revistă a studiilor care compară în mod direct două sau mai multe tehnici de training (N=10 studii)	Metaanaliza studiilor publicate, care au cel puțin un design cvasi- experimental (N=48 studii)
Intervenție multi- componentială (combinarea a două sau mai multe tehnici de training)	Cel mai eficient tip de intervenție pentru variate măsurători ale efectelor (psihologice, fiziologice, acuze somatice)	Evaluat ca fiind mai eficient decât reducerea excitației/ tensiunii, cât și a tehnicilor de training variate (trei studii)	Evaluat ca fiind pe locul doi ca eficiență pe ansamblu și cel mai eficient pentru îmbunătățirea simptomelor fiziologice (nivele ale tensiunii musculare)
Training-ul/ exersarea abilităților cognitiv- comportamentale	Evaluat ca fiind cel mai eficient tip de intervenție pentru îmbunătățirea simptomelor psihologice (anxietate) și pe locul doi cel mai eficient pe ansamblu	Nu a produs efecte semnificative mai bune decât alte tehnici de training (trei studii)	Cel mai eficient tip de intervenție pentru variate măsurători ale efectelor (psihologice, fiziologice, acuze somatice)
Reducerea excitației/ tensiunii (incluzând relaxarea musculară)	Foarte eficient pentru îmbunătățirea simptomelor fiziologice (nivele ale tensiunii musculare)	Nu a produs efecte semnificative mai bune decât alte tehnici de training (patru studii)	Foarte eficient pentru îmbunătățirea simptomelor fiziologice (nivele ale tensiunii musculare)

O TERAPIE SOCIALĂ BAZATĂ PE EXPLOATAREA VALENTELOR CONSTRUCTIVE ALE CONFLICTULUI

dr. Marius MILCĂ

Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu

Sibiu, România

my_psy@yahoo.com

REZUMAT: Multă vreme, conflictul – fie el interpersonal, intergrup, organizațional sau social – a fost interpretat ca un fenomen cu valențe exclusiv destructive, mare consumator de resurse, veritabil impediment în calea dezvoltării societății, această perspectivă fiind specifică atât *bunului simț*, cât și literaturii de specialitate. De cele mai multe ori reacționăm la conflict cu agresivitate, negare, rezistență, pentru că apreciem acest fenomen în mod negativ. Chiar simpla evocare a cuvântului *conflict*, ne face să ne gândim de obicei la comportamente nedorite, la furie și ostilitate, la o confruntare cu efecte prin excelență destructive. Cu toate acestea, caracterul negativ și indezirabil al conflictului reprezintă mai degrabă un mit.

Cuvinte-cheie: conflict, terapie socială, diversitate socială.

Împrumutând termenii informaticii, putem spune că noțiunea de conflict este încă puternic *virusată*, atât în planul mentalităților general-umane și științifice, cât mai ales în plan ideologic. *Conflictul de clasă*, ca formă ireconciliabilă de luptă generată de poziția diferită a claselor sociale în raport cu mijloacele de producție, a ocupat locul central al concepțiilor de inspirație marxistă și a lăsat urme adânci în teoriile economice și sociale.

Conflictul este o criză, consideră cei mai mulți manageri. Deosebit de interesant este totuși faptul că, de exemplu, caracterul chinezesc pentru *criză* este același atât pentru *pericol*, cât și pentru *oportunitate* (Moats-Kennedy, 1998, p.7).

Privit *in sine*, conflictul nu constituie un dezastru, o problemă majoră a societății umane. Conflictul nu este neapărat negativ, ci este pur și simplu un fapt natural datorat conviețuirii într-o societate complexă. În realitate, problema nu o constituie conflictul, ci doar proasta gestionare a acestui fenomen social, modul cum răspundem în asemenea situații. Atâta vreme cât nu vedem conflictul ca un concurs de tip pierdere-câștig (joc cu sumă nulă), putem găsi soluții creative, de tip câștig-câștig.

La ora actuală, literatura de specialitate a consacrat în mod definitiv și incontestabil caracterul inherent, inevitabil al conflictului. „Orice asociere a două sau mai multe persoane produce conflict” (Cloke și Goldsmith, 2000, p.15). „Conflictul este inevitabil între oameni. Atunci când două sau mai multe entități sociale vin în contact, relațiile lor pot deveni incompatibile sau inconsistente” (Rahim și Blum, 1994, p. 7).

Conflictul este engramat genetic în fiecare dintre noi. Putem vorbi despre existența unor factori care ne predispun la abordări conflictuale ale relațiilor cu ceilalți semenii. Billikopf identifică patru asemenea *inamici* (dușmani) adânc înrădăcinați în ființa umană:

a) Nevoia naturală a fiecăruia dintre noi de a ne explica în primul rând propriul punct de vedere, pornind de la premisa bizară (de altfel, cât se poate de eronată) că semenii ne vor înțelege perspectivele, ba chiar și le vor însuși, ajungând la aceleași concluzii pe care noi deja le-am enunțat;

b) Absența *dispoziției* de a asculta. A asculta înseamnă mai mult decât a asista tăcut. A asculta presupune un efort real și empatic în sensul de a înțelege perspectiva celorlalte persoane;

c) *Teama de a pierde* lucruri puternic valorizate, mai precis teama de a fi împiedicați în atingerea scopurilor fixate, în urmarea propriului destin, uneori chiar teama de adevăr;

d) Presupoziția că unul dintre participanți va pierde, dacă și în aceeași măsură în care celălalt câștigă (Billikopf, 2004, p. 6).

„Conflictul... constituie o parte de neevitat a existenței umane. Evident, există diferite intensități și nivele ale conflictului, pornind de la iritări și dispute minore cu prietenii, colegii, vecinii...” (Richards, 2004, p. 8) și până la manifestări violente, disruptive, cu efecte nedorite pe termen lung.

De vreme ce conflictul este inevitabil în grupuri și organizații datorită complexității și interdependenței vieții sociale și organizaționale, teoreticienii au avut de-a lungul timpului perspective diferite asupra modului în care el poate fi benefic sau *detrimental* grupurilor și organizațiilor. Primii teoreticieni ai conflictului susțineau că acest fenomen este prin excelență *detrimental* funcționării sociale, concentrându-și atenția asupra cauzelor și rezolvării conflictelor. Mai recent, cercetătorii sugerează că, dimpotrivă, conflictul este un fenomen benefic în anumite circumstanțe (Jehn, 1995, p.16).

Ideea pe care încercăm să o promovăm prin prezenta lucrare este aceea de *evitare cu orice preț a tendinței spre echilibru* (tendință caracteristică

oricărei structuri sociale, dar în grade diferite) și în același timp de stimulare a schimbării și progresului prin manipularea diferențelor, a opozițiilor și conflictelor dintre actorii sociali implicați în interacțiune. În fapt, au mai existat în psihologia socială câteva perspective (este adevărat, foarte puține și din păcate fără urmări evidente în plan experimental) care susțineau caracterul inerent al acestor fenomene, prefigurând astfel implicit posibilitatea manipulării lor în sens constructiv, de dinamizare a grupurilor și a societății în ansamblul ei.

„Concepând realitatea psihosocială dintr-o altă perspectivă și în alți termeni, teoria câmpului și orientările deduse din ea, teoriile cognitiviste, fac un pas important pe direcția aplicării conceptelor la descrierea situațiilor concrete, ca situații animate de anumite tensiuni,... dezechilibrări, conflicte...” (Golu, 1988, p. 145).

În cele din urmă, „această paradigmă a conflictului și schimbării vizează nu numai structurile tehnologice și politice, dar și structurile psihice, fiind caracteristica fundamentală a ambianței sociale. Schimbarea îl pune pe individ în situația de a alege o nouă linie de conduită care, tocmai datorită caracterului schimbător al ambianței, nu poate fi prevăzută cu precizie. Apar întreruperi ale aprecierilor și așteptărilor anterioare, individul intră în interacțiune cu schimbările sociale, cărora le răspunde prin noi alternative și opțiuni comportamentale” (idem, p. 152).

În aceste condiții apreciem că finalitatea oricărui demers aplicativ al psihologiei sociale ar trebui să o constituie *restructurarea psihismului persoanei în procesul raportării la modificările concrete ale situației*.

Stimularea controlată a diferențelor și eterogenității

Dar această politică de gestiune a situațiilor conflictuale și a resurselor umane nu duce oare la fărâmițarea excesivă a grupurilor sociale și astfel la ruperea și *detașarea totală* a membrilor acestora (adică nici apropierea, nici respingerea lor socio-afectivă)? Deoarece acesta este principalul semnal de alarmă într-o structură socială, respectiv ruperea relațiilor dintre membrii săi. Răspunsul la întrebarea de mai sus este cu siguranță negativ, deoarece chiar și „prezența unui climat socio-afectiv prea călduț, a unor relații afectiv-simpatetice excesiv de amicale, atrage după sine... subdividerea în unul sau mai multe subgrupuri ce se opun reciproc” (Zlate, 1981, p. 180), ceea ce crește, din punctul nostru de vedere, oportunitățile de progres social și economic.

Pe de altă parte, pentru a trece la nivelul grupurilor sociale și lăsând deoparte individul, o gestiune eficientă a situațiilor sociale conflictuale / de criză ar impune predicția și prevenirea acestora, reducerea - dacă nu chiar eliminarea - probabilității apariției lor. Și dacă acest demers ar fi pe de-a întregul posibil (fapt care este însă extrem de îndepărtat de realitate), n-ar însemna oare să eliminăm astfel multitudinea oportunităților de progres care s-ar ivi în

urma respectivelor situații, ceea ce ar condamna structurile sociale la stagnare și la involuție?

O abordare mult mai înțeleaptă ar fi, în acest context, aceea a *stimulării controlate a diferențelor și eterogenității* generatoare de opoziții, tensiuni, conflicte și, implicit, de progres social și economic. Dezvoltarea acestora ar trebui stimulată, iar evoluția - canalizată într-o anumită direcție ascendentă și acumulatorie de tensiuni, care să ajungă într-o manieră riguros controlată la un punct culminant, de maximă tensiune, într-un anumit timp și spațiu (prestabilite, anticipate cu maximă precizie), dar și la o rezolvare la fel de bine planificată și direcționată (Milcu, 2003).

Cu alte cuvinte, este vorba de a valorifica în cel mai înalt grad diversitatea mediului social. De regulă, referindu-ne la *diversitatea socială*, avem în vedere următoarele aspecte:

- diversitatea categoriilor sociale;
- diversitatea valorilor actorilor sociali;
- diversitatea informațională (Jehn, Northcraft și Neale, 1999, p. 24);
- diversitatea emoțională;
- diversitatea motivelor, intereselor, scopurilor;
- diversitatea atitudinală;
- diversitatea preferințelor, așteptărilor;
- diversitatea ideologiilor; prin ideologii desemnăm „ansamblul credințelor despre modul cum operează mediul social” (Kamoche, 2000, p. 32);
- finalmente, diversitatea de ordin social-demografic, referitoare la o serie de caracteristici cum ar fi vârsta, sexul, nivelul de instrucție, mediul de proveniență, etc.

Luarea în considerare a tuturor aspectelor menționate este de natură să ducă la îmbogățirea semnificativă a mediului social, care devine astfel o resursă inepuizabilă a activității umane, a evoluției sociale, economice, tehnologice.

Diversitatea mediului social afectează performanța grupurilor sociale în cadrul a două tipuri de conflicte:

- pe de o parte, există un conflict intra-grup legat de sarcină; acesta se referă la o situație în care participanții se află în dezacord asupra cauzelor sarcinii, ceea ce include scopuri, luarea deciziei, proceduri, strategii de acțiune; în general, conflictul legat de sarcină crește performanța participanților;
- pe de altă parte, există conflictul emoțional intra-grup, derivat din procesul de comparare socială și referitor la situațiile în care participanții au *ciocniri* interpersonale, caracterizate prin furie, frustrare și alte sentimente negative; acest conflict emoțional scade performanța participanților (Pelled, Eisenhardt și Xin, 1999, p.81).

În acest mod, clarificarea și cunoașterea surselor și dinamicii competiției și conflictului interpersonal deschid practic calea socială a cooperării și într-ajutorării umane, a altruismului și conduitelor pro-sociale, permițând instaurarea unor climate psihosociale armonioase, deschise, pozitive, ca și o creștere a certitudinii și securizării emoționale a

fiecărui individ. Actualizarea unor astfel de conduite pro- efecte imprevizibile, costisitoare în plan fizic, sociale reprezintă un proces stadial, debutând cu *percepția nevoii de ajutor, asumarea responsabilității personale, estimarea costurilor și beneficiilor* și terminând cu *decizia pentru o variantă sau alta de ajutorare* (Iluț, 1994, p. 271).

Dimpotrivă, deplasându-ne spre polul opus, putem afirma că necunoașterea sau ignorarea cu bună știință a problematicei discutate conduce în plan social la evoluții haotice, cu psihologic, material. Cu atât mai mult, dacă avem în vedere utilizarea conștientă și malefică a pârghiilor discutate deja, mai ales de către persoane cu o anumită poziție socială, înzestrate cu atributele puterii și autorității, atunci lucrurile capătă o cu totul altă semnificație și ne trimit către mecanismele psihosociale ale influențării și manipulării interpersonale, ale exploatarei partenerilor de interacțiune.

Conflictul – fenomen pozitiv?

După cum afirmam încă din debutul lucrării, conflictul nu este în mod necesar un fenomen negativ. Am ajuns însă în locul în care, respectând constatările și concluziile demersurile teoretice și experimentale anterioare, suntem siliți să afirmăm că, din nefericire, conflictul nu reprezintă neapărat nici un fenomen pozitiv.

„Fără îndoială, conflictul poate în mod irevocabil să separe oameni și națiuni. Pe de altă parte însă, există un alt aspect sau efect al conflictului și anume potențialul de a genera calități” (Richards, 2004, p.11). În aceste condiții, ar trebui să căutăm, chiar să provocăm conflictul, pentru a beneficia de oportunitățile sale constructive.

Terapia socială bazată pe stimularea controlată a diferențelor și opozițiilor poate părea (și chiar poate fi) deosebit de periculoasă pentru stabilitatea oricărei structuri sociale. Evident, o asemenea terapie socială practică în mod iresponsabil și excesiv determină scăderea drastică a valențelor constructive ale conflictului, afectând grav funcționalitatea structurilor sociale, subminându-le eficiența și împingându-le pe panta rapidă a declinului, până la dispariție sau dizolvare socială. În plus, o asemenea abordare socială ar putea genera anumite fenomene psiho-individuale nedorite, cum ar fi anxietatea nevrotică, frustrarea și alienarea actorilor sociali individuali, tangentând în cazuri extreme granițele patologicului.

Totuși lucrurile nu se prezintă întotdeauna în acest mod absolutist, ceea ce ne obligă să moderăm afirmațiile anterioare. Având în vedere faptul că, practic, conflictul are un caracter mai degrabă intermitent decât permanent și se poate ivi într-un moment sau altul din procesele de interacțiune socială latente sau stabile, este puțin probabilă apariția acestor neajunsuri.

În plus, *formarea unor profesioniști*, specializați în provocarea, controlul și rezolvarea conflictelor ar fi de natură a minimaliza aceste riscuri, maximalizând în schimb oportunitățile de progres și transformând grupurile sociale în structuri extrem de dinamice, flexibile, ușor adaptabile la evoluțiile societății în

ansamblul ei, chiar dacă destul de frământate în plan interior. Evident, preferabil ar fi ca o astfel de echipă de specialiști să nu fie asociată în nici un fel respectivelor structuri sociale, ci mai degrabă să reprezinte o structură / organizație independentă, la care să se apeleze ori de câte ori situația o cere.

Cu cât elementele aflate în interacțiune sunt mai eterogene, mai variate, cu cât interacțiunea lor este mai dinamică sau chiar mai violentă, cu atât rezultatele la care ne putem aștepta în plan social, cultural, tehnologic... sunt mai spectaculoase, cu atât curba evoluției va fi mai abruptă, înlăturând pericolul stagnării și al involuției. Dacă natura și științele exacte oferă nenumărate exemple de coexistență și conlucrare a contrariilor, atunci înseamnă că tot ceea ce avem de făcut ar fi să convertim valențele destructive ale diferențelor individuale în elemente de progres, direcționând energiile umane disponibile spre soluții pozitive, benefice tuturor actorilor sociali implicați în interacțiune.

Bibliografie

- Billikopf, Gregory Encina, 2004, *Helping others resolve differences. Empowering stakeholders*, The Regents of the University of California, Agricultural Extension, Stanislaus County;
- Cloke, Kenneth și Goldsmith, Joan, 2000, *Conflict resolution that reaps great rewards*, Journal for Quality and Participation, May/June;
- Iluț, Petru, 1994, „Comportament prosocial – comportament antisocial”, în vol. Radu, Ioan (coord.), *Psihologie socială*, Editura Exe S.R.L., Cluj-Napoca, pp. 265 - 294;
- Jehn, Karen A., 1995, *A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict*, Administrative Science Quarterly, June;
- Kamoche, Ken, 2000, *Developing Managers: The Functional, the Symbolic, the Sacred and the Profane*, Organization Studies, July;
- Milcu, Marius, 2003, *Reprezentările organizaționale - aspecte evolutive*, Revista de Psihologie Organizațională, Nr. 1-2, București;
- Moats Kennedy, Marilyn, 1998, *A crash course in conflict resolution - In the Trenches*, Physician Executive, July-August;
- Pelled, Lisa Hope, Eisenhardt, Kathleen M. și Xin, Katherine R., 1999, *Exploring the black box: an analysis of work group diversity, conflict, and performance*, Administrative Science Quarterly, March;
- Rahim, M. Afzalur și Blum, Albert A., 1994, *Global Perspectives on Organizational Conflict*, Praeger Publishers, Quorum books, Westport, Connecticut, London;
- Richards, Brett, 2004, *Awareness and change*, Journal for Quality and Participation, Summer;
- Zlate, Mielu, 1981, *Psihologia muncii – Relații interumane*, Editura Didactică și Pedagogică, București;

IMAGINEA PSIHOLOGULUI FIRMEI

Mihaela DRĂGHICI

S.C. Electrica Galați
Galați, România
mihaeladraghici9@yahoo.com

Ionica IVAN

S.C. Electrica Galați
Galați, România
oana.ivan@electricamngl.ro

ABSTRACT: What are the expectationes from S.C. Electrica firm psychologists?

*a supervision program of the factors involve in accidents or icidents, by human mistake,

*a contribution at the personnel evolution,

*at new, a large visibility of their activity for grow their contribution at the firm transformation.

Though, in the S.C. Electrica these objectives where acchived in last years, the psychologists image is not corresponding to their realizationes. Some causes was enumerated in this paper.

Key Words: Organization, visibility, psychological projects.

Există structuri importante care au o rețea națională de tradiție, de cabinete psihologice. Printre acestea se numără și SC Electrica SA. Numai că, în ultimii ani SC Electrica SA, a devenit un mozaic de forme de proprietate, tipuri de conducere și de organizare a unei activități care este real indivizibilă sau interconectată. De aceea, fragmentarea spațiului social în organizațiile care o compun este un fenomen de amploare. Această situație creează un alt fenomen social pe care modul strict economic de a judeca transformarea organizațională nu îl ia în considerare. Este vorba de creșterea presiunii pentru diferențiere, mergând până la segregare. Grupurile (firmele) astfel apărute sunt încurajate să reprezinte interese dispartate și, adesea momentane.

În aceste condiții, prezența psihologului în mentalul factorilor decizionali ai firmei trebuie să facă față dificultății de a fi fixat într-un grup de apartenență, altfel comportamentul său este considerat greu predictibil. Chiar anul trecut (2006) la un simpozion Electrica cu tema „Optimizarea serviciilor energetice” s-a organizat o masă rotundă manageri - psihologi, a cărui titlul a fost „*Examenul psihologic – o enigmă sau criteriu decizional pentru management?*” Fixarea temei, ca și inițiativa organizării mesei rotunde au aparținut nivelului managerial. Se poate deduce de aici că se dorește o clarificare din partea psihologului cu privire la contribuția sa personală în obținerea rezultatelor colective. În subsidiar i se semnalează astfel un domeniu sensibil, cel relațional. Viziunea despre sine și despre nivelul implicării în cadrul organizației „contorsionate” de schimbare ajung să fie repere ale modului în care este perceput psihologul.

Cabinetul Psihologic – din perspectiva diferitelor părți interesate

Abilitatea de a menține echilibrul între nevoile celor examinați și cerințele ce decurg din reglementările de siguranță a muncii urmărite de factorii de decizie este una din marile provocări căreia trebuie să-i facă față psihologul. De fapt, el se află chiar în centrul unui păienjeniș de relații între diferitele părți interesate în activitatea organizației, care ridică pretenții legitime asupra competențelor, timpului și energiilor compartimentului său.

Așteptările acestor grupuri majore de interese sunt elemente cruciale în definirea rolului pe care trebuie să-l dețină cabinetul psihologic. Conducerea poate apela la sprijinul specialiștilor de psihologie pentru a elabora un corpus cultural și vizionar propriu organizației în cauză, precum și pentru a asista procesul de schimbare în sânul organizației.

Managerii de pe diverse niveluri ierarhice recurg, de obicei la psiholog pentru consiliere, sprijin și servicii de specialitate. Angajații așteaptă de la cabinetul de psihologie să le asigure legitimarea activității pentru sectoarele de risc, să le faciliteze accesul la noi informații, să le asigure cadru de exprimare, și să le furnizeze servicii de sprijin social atunci când se dovedește necesar.

Clienții externi organizației vor aștepta eficiență și solitudine din partea personalului de psihologie, precum și o servire consistentă și cu un înalt grad de seriozitate.

Deficiențele sistemului

La nivel național trăim într-o societate caracterizată ca fiind de „supraviețuire”. Toate elementele ei duc la confiscarea individului pentru

profit. De aceea, firmele transformă indicatorii financiari pe termen scurt în unica măsură a succesului.

Raționalizarea activităților este preferată valorizării calităților profesionale. Toți aceștia sunt factori de „insularizare” a psihologului care are centrată activitatea pe evidențierea calității umane. La nivel individual, loialitatea față de firmă a angajaților a scăzut și scade continuu îngreunând prognoza pe care psihologul o face asupra personalului.

Schimbările dese de „top management” dăunează coerenței și continuității programelor în care psihologul este implicat.

Reputatia Cabinetului de Psihologie în cadrul organizației

Cunoașterea și definirea exactă a tuturor obiectivelor urmărite de o organizație sunt deosebit de importante, atât pentru conducerea organizației, cât și pentru compartimentul de psihologie.

Specialistul în psihologie are nevoie de o perspectivă strategică bine conturată, astfel încât să poată construi o strategie proprie de comunicare, capabilă să țină seama de toate condiționările mediului.

Foarte multe lucruri depind de atitudinea managerilor din eșalonul superior. Dacă aceștia se arată cooperanți și sprijină această activitate, atunci cabinetul de psihologie se va bucura de un statut bun, precum și de vizibilitatea care decurge din acesta. În caz contrar, cabinetul de psihologie se va „insulariza” desfășurând acțiuni care sunt importante, dar nu sunt conectate la dinamica organizației. Puterea de a sparge cercul vicios descris mai sus nu depinde numai de atitudinea conducerii superioare, ci și de experiența, competența și viziunea psihologului.

Considerând că toți ceilalți parametri rămân neschimbați (cazul ideal), există anumiți factori care tind să întărească poziția specialiștilor de psihologie și alții care tind să o submineze. În continuare vom încerca o listare a câtorva dintre acești factori.

Factori care influențează poziția psihologului:

Factori de întărire	Factori de subminare
Sprijinul conducerii	Dezinteresul, uneori ostilitatea din partea conducerii
Cultură organizațională care să permită inserarea factorului psihologie	Cultură organizațională care nu acceptă asimilarea activității de psihologie
Comunicare mai largă și bună colaborare cu compartimentele vizând resursele umane (HR; PR; PM etc.)	Relații sporadice, în lipsa unor reglementări, cu alte compartimente decât cele tradițional desemnate (HR; PM)
Aptitudini, abilități și comportamente personale adecvate	Lipsa aptitudinilor și abilităților adecvate (cel mai frecvent toleranță la frustrare)
Self-marketing-prezentare și promovare activă a cunoștințelor și posibilităților de analiză de care psihologul dispune.	Lipsa de motivare sau competență în a oferi sprijin în activitățile de interes din firmă (de ex. diminuarea stresului organizațional, stimularea performanțelor).

În general vorbind, psihologii își pot face bine meseria în firmă atunci când:

- au parte de patronajul și sprijinul conducerii;
- activitatea este organizată și condusă de manageri care dețin o bună înțelegere a factorilor psihologici în organizație, a rolului pe care personalul îl ocupă în performanța firmei;
- sunt percepuți ca persoane foarte competente;
- există presiuni substanțiale impunând și abordări psihosociale, exercitate de diferite conjuncturi.

La polul opus, adică atunci când cabinetul de psihologie nu se bucură de sprijinul conducerii superioare, dacă sfera de exercitare a capacităților de psihologie este foarte redusă (nu există cerințe) și când managerii activității nu au o viziune clară asupra rolului lor corporativ, atunci există toate șansele ca statutul global și influența specialiștilor de psihologie să se afle la nivelul cel mai scăzut.

Gama rolurilor ce pot fi exercitate de psiholog în firmă este extrem de diversă dar depinde, în ultimă instanță, de o serie de factori – cheie, enumerați pe scurt după cum urmează:

- Natura mediului concurențial de afaceri;
- Măsura în care conducerea este convinsă de valoarea specialistului de psihologie;
- Gradul de profesionalism, abilitățile și puterea, demonstrate de psiholog;
- Natura structurii organizatorice.

Pare pretențios, în fond, rolurile trebuie jucate într-o gamă întreagă de activități specifice de psihologie, înscrise în cadrul unor politici și strategii. Unul din scopuri este de a ajuta factorii care au responsabilitate majoră în facilitarea procesului de schimbare structurală și culturală a organizației. Foarte adesea, psihologul trebuie „să calce ca pe ouă”, fiind obligat să vină cu sfaturi constructive, chiar dacă uneori greu de acceptat, fără ca prin aceasta să lase impresia că arată cuiva cum să-și facă treaba.

De aceea, mai mult decât în orice activitate din organizație, unul din rolurile esențiale pe care trebuie să le îndeplinească psihologul este acela de dezvoltare a personalului și a propriei persoane în vederea îmbunătățirii performanței. Altfel, prin contrast cu așteptările, acolo unde psihologul este văzut de colegii de firmă ca prea rigid, lipsit de înțelegere și de inițiativă cabinetul nu se va bucura de o reputație prea bună.

Câmpul de activitate al cabinetului de psihologie din SC Electrica SA este, în prezent, locul unor evoluții și transformări permanente, în cursul cărora diferitele tipuri de activități și diferitele tehnici și metode de lucru se întrepătrund.

Cerințele pieței, dinamica profesiunii, presiunile exercitate de diferite conjuncturi – toate acestea duc la extinderea domeniilor existente și dezvoltarea unor forme noi de activitate.

Ce este clar că se așteaptă de la cabinetele psihologice din SC Electrica SA?

- Un program de monitorizare a factorilor ce determină risc de accidente și incidente din vina personalului;
- O contribuție la dezvoltarea personală a angajaților și armonizarea interrelațiilor;
- Mai nou, o vizibilitate mai mare a activității psihologului pentru lărgirea colaborării cu sectoare ale organizației aflate în evoluție (pozitivă sau negativă).

Deși în ultimii ani s-au atins în mare măsură aceste deziderate în SC Electrica SA, imaginea psihologului a rămas în urma realizărilor lui, o parte a cauzelor fiind enumerate mai sus.

Perspective

Când persoana nu poate înțelege sistemul, iar sistemul nu are prevăzută activitatea de înțelegere a persoanei, tot mai mulți oameni resimt dificultăți psihologice greu de depășit. Dacă în interiorul unei structuri, organizațiile care o compun sunt segregate, cu atât mai mult vor fi indivizii. Fiind alăturați dar segregati, relația dintre indivizi la orice nivel ierarhic, al organizației devine predominant competițională. Studiile au arătat că în astfel de situații se instalează oboseala psihologică, și, pe termen lung, înstrăinarea față de produsul muncii. Individul nu este interesat și nu are acces la semnificația socială a produsului muncii sale, este dezinteresat de rezultatele muncii sale și a colegilor săi.

Este un vizibil declin al capitalului uman și o nevoie de proiecte psihologice care să gestioneze criza. Deci rolul psihologului în organizație nu poate fi contestat, doar dinamica lui ridică semne de întrebare.

Prezentarea de analize, sinteze sau redactarea unui buletin informativ ar complica activitatea psihologului dar i-ar mări vizibilitatea. Problema actuală, de imagine este cea a modului de comunicare a rezultatului muncii, dar și a unei atitudini proactive din partea psihologului. Implicarea curajoasă în studii pe teme propuse de management sau determinate din rezultatele examenelor psihologice, preocuparea pentru dezvoltarea personală și profesională a psihologului, sunt posibile soluții la îmbunătățirea imaginii în vârtejul atâtor schimbări.

Implicarea psihologului de către firmă, în proiecte mai ample, interesând mai mulți specialiști, ar da mai multă consistență programelor de „Responsabilitate socială”. Timid, astfel de programe care în Comunitatea Europeană sunt tot mai eficiente, își fac apariția și în firmele noastre. Psihologul nu trebuie să rămână baricadat în cabinetul lui pe motiv că nu are mențiuni în fișa postului sau nu a fost solicitat, atunci când firma sa se implică prin alți factori, în rezolvarea problemelor de întreținere a personalului propriu aflat în declin (accidente, boli, vârstă) sau în acordarea unui suport pozitiv comunității, prin acte de caritate.

Efectele intens pozitive ale asumării responsabilității sociale se reflectă nu numai în implementarea unor valori autentice în cultura organizațională, ci și în motivarea personalului de a-și modifica optica privind propria responsabilitate față de organizația căreia îi aparțin.

Aderarea la norme noi odată cu ceilalți, urmărirea flexibilității ca strategie generală de personal, deblocarea creativității, exprimă calitatea participării proprii la configurarea câmpului relațional.

IMPLICAȚII PRACTICE ALE CUNOAȘTERII REACȚIEI LA STRES ÎN MEDIUL ORGANIZAȚIONAL MILITAR

Annemari MOISE

Universitatea București
București, România
ana_moise@yahoo.com

ABSTRACT: The aim of the study is to demonstrate a connection between one important characteristic of every human being represented by the organization adult age and one important aspect of the organization, which is the reaction to eustress/distress. Many researches discuss stress in a negative way, but Seyle talked about stress insisting on the satisfaction that a person is able to obtain after an outside tension, or this satisfaction is extremely rare evoked. In this context we try to define the concept of eustress/distress and we proposed one specific classification for human stress reaction. So our hypothesis is: every segment of the organizational adult age is described by a specific reaction to eustress/distress. Practical implications are very interesting and bring a new view in the organizational military psychology.

Key Words: eustress, distress, practical implication, organizational adult age.

I. Elemente definitorii ale stresului

1. Premise teoretice

În anul 1914, Walter Bradford Cannon, unul dintre cei mai mari fiziologi din America de Nord, profesor la Harvard, în lucrările sale fundamentale privind emoția, folosește termenul de stres mai întâi în sens fiziologic. În anul 1928, el dă acestui termen și un sens psihologic, atunci când menționează rolul factorului emoțional în evoluția bolilor. Imediat după aceasta, Cannon subliniază legătura directă dintre reacția organică și reacția comportamentală de fugă sau de luptă în fața unui pericol neașteptat, completând astfel teoria lui Darwin.

Cercetătorii au demonstrat că în Europa mai mult de 40 de milioane de oameni sunt afectați de stresul datorat locului de muncă. Stresul la locul de muncă este responsabil pentru milioane de zile lucrătoare neutilizate în fiecare an și pentru milioane de concedii de boală. Deși cifrele care reflectă pierderile umane și bănești sunt semnificative, multe întreprinderi nu realizează cât afectează stresul la locul de muncă viața economică. Biroul de Statistică a Muncii din SUA numește efectele stresului ocupațional ca reacții Neurotice la stres. Atât SUA cât și Uniunea Europeană vor acorda o atenție deosebită problematicii stresului în anii următori.

Un raport recent al European Working Conditions Observatory arată că munca la un nivel ridicat al intensității aduce câștiguri doar pe termen scurt. Plusul financiar obținut de o companie în urma creșterii eficienței se transformă în pagubă pe termen lung datorită cheltuielilor celor afectați de stres. În anul, 2001, de exemplu în Olanda s-au pierdut 6 miliarde de euro din cauza zilelor de muncă în care angajații stresați au lipsit de la serviciu, sau din cauza înlocuirii lor masive, iar o parte din bani au fost cheltuiți pe concedii medicale. Studiul arată că

prevenirea stresului costă de 3 ori mai puțin decât tratarea efectelor acestuia. Autorii raportului au ajuns la concluzia că în 7 state membre ale Uniunii Europene - Danemarca, Finlanda, Franța, Germania, Olanda, Spania și Suedia, stresul este favorizat de controlul prea stric exercitat de superiori asupra angajaților, de sarcini monotone, prea complexe în raport cu responsabilitățile.

Frecvența apariției stresului la locul de muncă diferă în funcție de fiecare afecțiune în parte. În general, femeile sunt afectate de stres mai mult decât bărbații, dar atât pentru femei cât și pentru bărbați, stresul poate fi o problemă în toate sectoarele de activitate și la toate nivelele unei organizații. Una dintre cele mai frecvente cauze este lipsa de control asupra muncii. 35% din angajați afirmă că nu au nici un cuvânt de spus în privința sarcinilor lor și 55% se plâng că nu au nici o influență asupra duratei muncii. Monotonia muncii, termenele limită foarte strânse, tratamentul necorespunzător la locul de muncă sunt alți factori care conduc către același rezultat. Acolo unde există informații privind tendințele (în țările nord-europene), cifrele indică o creștere a frecvenței apariției stresului, atât pentru femei cât și pentru bărbați. În Olanda, se pare că este o situație stabilă, deși acest fapt este atribuit des la nivel național, importanței acordate angajaților sănătoși.

Așadar, societatea modernă ne oferă foarte multe avantaje, lucruri de care nu ne putem lipsi, însă tot ea ne oferă foarte multe surse de stres, care mai devreme sau mai târziu își vor arăta efectele negative, transformându-ne în persoane stresate.

2. Forme ale stresului

În literatura de specialitate sunt descrise mai multe forme de stres: stresul ambiental; stresul gravitațional; stresul urban; stresul hiperbar, stresul prenatal și neonatal, ș.a. Selye descrie stresul ca având

patru variații fundamentale, dispuse pe două dimensiuni: *distresul vs. eustresul* și *hiperstresul vs. hipostresul*.

Termenul de „eustres” desemnează nivelul unei stimulări psihoneuroendocrine moderate, optime, care menține echilibrul și tonusul fizic și psihic al persoanei, starea de sănătate și induce o adaptare pozitivă la mediu. Stresul ce depășește o intensitate critică, a cărei valoare variază în limite largi de la individ la individ, este desemnat prin termenul de „distres”.

Distresul este provocat de supraîncărcări, suprastimulări intense și prelungite, care depășesc resursele fiziologice și psihologice personale, rezultând scăderea performanței, insatisfacție, tulburări psihosomatice și fizice (Thoits, Hannam, 1979; Ursin, Murison, 1984).

Termenul de „hiperstres” desemnează un nivel de suprastimulare ce depășește limitele adaptabilității ducând de la suprasolicitarea mecanismelor adaptative până la epuizarea lor, în vreme ce termenul de „hipostres” desemnează un nivel de substimulare ce duce la o lipsă de auto-realizare manifestată prin imobilitate fizică, plictiseală și deprivare senzorială.

Clasificarea lui Selye este completată de alți autori cu alte tipuri de stres și agenți stresori, utilizând variate criterii. Astfel, se diferențiază *stresul acut* sau de scurtă durată (durează minute, ore) și *stresul cronic* sau de lungă durată (durează zile, luni); *stresul cumulativ* (longitudinal) și *stresul multiplu* (transversal) sau independent; *stresori majori, minori* și *potențiali*; *stresori centrali* și *periferici*; *stresul informațional*; *stresori cu acțiune continuă* și respectiv *discontinuu*, intermitentă, iar pe de altă parte, *stresori unici* sau *repetati*; *agenți fizici* și *psihologici* sau mentali și sociali, existând și forme combinate.

3. Conceptul de eustres-distres

În majoritatea cercetărilor stresul este măsurat în termeni de „solicitare” din partea mediului adresată individului și în termeni de răspunsuri negative ale acestuia la solicitările externe. Unii cercetători ca Selye, evocaseră eustresul, insistând asupra satisfacției pe care un individ o poate obține în urma unei tensiuni exterioare, or acest tip de satisfacție este rareori evocat și mai puțin măsurat. Astfel Payne găsisese într-unul din studiile sale că din cele 43 de puncte ale chestionarului, 9 fuseseră considerate ca foarte satisfăcătoare.

Uneori, stresul profesional este considerat ca un element pozitiv, cu efect benefic asupra performanțelor. Aceasta se referă la „eustress” care se traduce prin activarea, mobilizarea resurselor individuale. Este important să se facă distincție între „eustress” și „distress”, ca o stare de stres cu efecte benefice, respectiv cu efecte negative asupra sănătății. În condițiile în care o exigență a mediului profesional este motivantă pentru individ, aceasta acționează ca un factor de stres pozitiv. În același timp, dacă o constrângere este percepută ca neplăcută, dificilă și se

manifestă permanent, ea poate conduce la stress („distress”) și la efectele sale negative.

Luând în considerație cercetările anterioare am reușit să desprindem două dimensiuni fundamentale ale conceptului de eustres, iar la capătul diametral opus poate fi asociate dimensiunile conceptului de distres. Modul în care au fost conceptualizate dimensiunile ne aparțin, aplicarea la câmpul psihologiei organizaționale fiind până acum prea puțin investigată.

- **Dimensiunea mobilizatoare și motivantă a resurselor individului.**

Această dimensiune presupune manifestarea unui comportament de luptă, un comportament ofensiv, în ideea de a da tot de a nu renunța indiferent de eventualele piedici care ar putea apărea, fiecare din acestea având rolul de a da un imbold de a îndârji și mai mult individul pentru obținerea succesului.

- **Dimensiunea demobilizatoare și demotivantă a resurselor individului**

Prin asociere la polul celălalt se va manifesta un comportament de renunțare a individului, care va fi caracterizată printr-un abandon sau printr-o refugiere în consumul unor substanțe.

- **Dimensiunea de adaptare a individului la mediu, la situație.**

Această dimensiune presupune manifestarea unui comportament necombativ, în care individul acceptă situația chiar dacă nu este de acord cu ea, doar pentru a prevenii apariția unui conflict.

- **Dimensiunea de adaptare defectuasă a individului la mediu, la situație**

Această dimensiune presupune manifestarea unui comportament necombativ, în care individul acceptă situația chiar dacă nu este de acord cu ea, făcând apel la reacții care fie îl vor conduce către o stare de frustrare, fie va încerca găsirea unui țap ispășitor.

La nivelul acestui studiu în construcția chestionarului situațional de investigare a intensității reacției de eustres-distres a individului am avut în vedere două din cele trei tipuri de reacții la stres și anume: reacțiile psihologice și reacțiile comportamentale, considerând reacțiile fiziologice mai puțin importante în acest caz în relevanța rezultatelor.

Luând în considerare faptul că starea de stres pozitivă/negativă conduce la reacțiile la stres pozitive sau negative, la care am adăugat considerațiile lui Gary Johns potrivit căruia reacțiile la stres de tip comportamental, produc o mobilizare a individului, iar reacțiile la stres de tip psihologic, produc o adaptare a individului, o redirectionare, am realizat o clasificare în funcție de cele două dimensiuni și în funcțiile de cele două tipuri de reacții la stres induse de cele două stări ale stresului:

EuStres-DIMENSIUNEA MOBILIZARE, MOTIVARE	Reacții la stres de tip comportamental-rezolvarea problemelor: Delegarea Managementul timpului Acțiunea clarificatoare Ajutorul
DiStres-DIMENSIUNEA MOBILIZARE, MOTIVARE	Reacții comportamentale: Retragerea Abuzul de substanțe
EuStres-DIMENSIUNEA ADAPTARE	Reacții la stres de tip psihologic Deplasarea Compensarea
DiStres-DIMENSIUNEA ADAPTARE	Reacții la stres de tip psihologic: Raționalizarea Proiecția Fabricarea reacției Reprimarea

II. Vârsta adultă organizațională

Cercetarea de față aduce un discuție un alt subiect destul de controversat și de dezbătut în ultimii ani, care a condus către modificări și la nivel legislativ este vorba despre vârsta adultă organizațională. Potrivit ultimelor dezbateri vârsta de pensionare s-a modificat. Ce a condus la această decizie este faptul că ființa umană se adaptează lumii în care trăim, respectiv flexibilitatea de care dispunem ne face să ne mulăm pe cerințele mediului, lucru care face, ca invalidarea profesională să se facă mult mai târziu. Potrivit ultimelor cercetări, individul este capabil să muncească până la moarte. Desigur aceste rezultate nu pot fi uniformizate pentru toți indivizii lumii, însă din ce în ce mai mulți dintre cei care ating vârsta pensionării fie doresc o menținere în activitate, fie aleg să continue altfel activitatea. În limitele acestui registru foarte larg la care s-a adăugat necesitatea unor valențe comune și uniforme a termenilor am desprins și redefinit în manieră personală trei subperioade: maturitatea timpurie (tinerețea), maturitatea propriu-zisă (maturitatea), maturitatea târzie (involuția).

Maturitatea timpurie corespunde la unii cu studiile universitare, la alții cu intrarea propriu-zisă în munca productivă. Din punct de vedere psihosocial, specifică ni se pare a fi pentru tinerețe adâncirea socializării, datorată în primul rând specializării profesionale, iar în al doilea rând angajării directe a tânărului în viața socială.

Maturitatea propriu-zisă este perioada celei mai înalte productivități în munca adultului, deoarece acum se obțin randamente crescute, cu un consum minim de energie. Aceasta deoarece stabilizarea, armonizarea și maturizarea psihică (a intereselor, aptitudinilor, deprinderilor, trăsăturilor caracteriale implicate în respectivul proces de muncă) și psihosocială (a modalităților interrelaționale), începute în tinerețe, capătă formele lor superioare la omul matur. Totodată, ca urmare a exercitării lor permanente, capacitățile maturului devin foarte fine și diferențiate. Ca

fenomene tipic psihosociale, la maturitate întâlnim continuarea și desăvârșirea integrării profesionale, completate de un fenomen mult mai larg, de ordin sociologic, și anume de integrare socială

Maturitate târzie este un stadiu absolut normal al vieții, caracterizat prin scăderea capacității de muncă a adultului, prin dezangajarea de rolurile sociale active, prin retragerea din viața profesională și adoptarea altor roluri, unele cu caracter pasiv de dependență, altele cu caracter activ-compensator. Ca fenomen psihosocial tipic s-ar putea enumera mentalitatea care se formează mai ales cu îmbătrânirea. Cum este considerată îmbătrânirea? Unii o văd ca pe o scadență foarte îndepărtată, alții ca pe o eliberare de muncă, de necazurile obișnuite ale vieții. Alții o concep ca pe o continuare firească a vieții, o prelungire a ființei noastre și nu numai.

Așadar vârsta și reacția la stres au efecte considerabile la nivelul unei organizații. Există o singură cale de a afla adevărul și aceasta este cercetarea care presupune un studiu sistematic al fenomenelor potrivit principiilor științifice.

III. Stresul și organizațiile militare

Cunoașterea modului unic în care individul reacționează la stres își găsește o utilitate deosebită în cazul structurilor militare. Explicația este simplă: stresul este un fenomen deloc străin de activitatea în cadrul organizațional militar. Pentru a ne convinge de acest adevăr vom trece pe scurt în revistă cei opt factori identificați de literatura de specialitate (Z. Bogathy, *Manual de psihologia muncii și organizațională*, Ed. Polirom, Iași, 2004) ca stresori la locul de muncă și vom sublinia impactul lor asupra organizațiilor militare:

➤ Stilul de conducere. Este unul prin excelență unul autoritar însă unul în care este posibil ca individul, mai ales cel aflat la baza ierarhiei, să resimtă neconsultarea și neimplicarea în luarea deciziilor și în modificările la locul de muncă ca factor de stres (sentimentul lipsei de control sau siguranță).

➤ Statutul, rolul în organizație. În acest caz se poate vorbi uneori de un nivel mult prea înalt al responsabilității la locul de muncă. De aici derivă tensiunea datorată fricii de a nu termina la timp sau a nu face față tuturor sarcinilor.

➤ Cariera. În acest punct există două surse majore de stres. O posibilitate este aceea ca individul să resimtă ca frustrantă lipsa de avansare pe scara ierarhică. Alta este aceea ca o avansare recentă să provoace stres datorită sentimentului noutății și a incertitudinii privind noile responsabilități.

➤ Decizie și control. Asociat cu stilul de conducere, predispune la neconsultare în anumite situații.

➤ Relații la locul de muncă. Stresul se manifestă ca urmare a izolării fizice sau sociale sau a legăturii slabe sau tensionale cu superiorii.

➤ Proiectarea locului de muncă. Organizațiile militare predispun în anumite cazuri la sarcini de

muncă repetitive și monotone. Unii indivizi pot resimți lipsa de competență.

➤ *Sarcina de muncă și ritmul de muncă.* În structurile militare deciziile se iau adesea rapid iar aplicarea lor nu trebuie întârziată. Se instalează adesea sentimentul de suprasolicitare.

➤ *Programul de lucru.* Este în mod cert unul inflexibil sau mult prea puțin flexibil. Uneori este solicitat lucrul suplimentar sau există perioade supraîncărcate în activități (care apar regulat sau spontan).

Având în vedere toate acestea putem concluziona că studierea reacției la stres în mediul organizațional militar se prezintă ca o autentică necesitate.

IV. Cercetare a reacției la eustres/distres în funcție de vârsta adultă organizațională (drd. Ana Moise)

Obiectivele generale teoretice pe care ni le-am propus la nivelul acestei cercetări sunt reprezentate de încercarea de a demonstra o legătură între unul dintre aspectele definitorii pentru ființa umană (vârsta) și un alt aspect important de această dată pentru organizație reacția la eustres/distres.

Obiectivele practice:

1. Considerăm că nu întotdeauna organizațiile obțin eficiență sau eficacitate și sunt și suficient de multe situații când, în ciuda eforturilor depuse de conducere sau de membrii organizației apar efecte nedorite: rezultate slabe, tensiuni, stres, iar obiectivele practice pe care le urmărim la nivelul acestei lucrări sunt reprezentate de dorința de a obține o cât mai bună funcționare a individului în organizație, o amplasare a acestuia la locul și momentul potrivit.
2. Potrivit premiselor studiului, activitatea profesională performantă este indisolubil legată de stresul pozitiv (denumit și eustres) și ar fi responsabilitatea unui bun manager de a crea astfel de stresori pozitivi pentru echipa sa. Iată de ce un alt obiectiv practic al acestui studiu este legat de încercarea de transformare printr-un proces de consiliere a distresului în eustres, sau de valorificare la standarde maxime a eustresului. Ipotezele cercetării au fost:
 1. Presupunem că dacă un individ se află în segmentul de maturitate timpurie din cadrul vârstei adulte organizaționale, atunci acesta va manifesta o reacție la eustres de tip mobilizator, iar la distres de tip comportamental.
 2. Anticipăm că dacă un individ se află în segmentul de maturitate propriu-zisă al vârstei adulte organizaționale, atunci acesta va manifesta o reacție la eustres de tip mobilizator, iar la distres de tip psihologic.
 3. Credem că dacă un individ se află în segmentul de maturitate târzie al vârstei adulte organizaționale, atunci acesta va manifesta o reacție la eustres de tip adaptativ, iar la distres de tip comportamental.

Metodologia cercetării:

- Chestionarul situațional de determinare a reacției la eustres și distres, care cuprinde 8 situații construite pe cei 8 factori determinanți ai stresului ocupațional. Fiecare situație are câte un răspuns care corespunde celor două reacții la eustres, respectiv celor două reacții la distres. Fiecărei situații din cele 8 i se acorda 10 puncte distribuite în funcție de comportamentul pe care l-ar manifesta individul. În final se face suma pe fiecare dimensiune în parte. Chestionarul are o validitate de 0,68.
- Utilizând criteriile mai multor cercetători, subiecții au fost împărțiți în trei mari categorii astfel: între 19-34 ani maturitatea timpurie; între 35-60 ani maturitatea; mai mult de 60 ani maturitatea târzie.

Rezultatele studiului

În studiul personal privind modul în care variază caracteristicile reacției la eustres/distres în funcție de vârsta adultă organizațională am realizat o sinteză a rezultatelor observând că de-a lungul celor trei stadii caracteristicile reacției la eustres/distres suportă modificări și au o evoluție sinusoidală. Astfel reacția la eustres pe dimensiunea motivațională, înregistrează o creștere ascendentă începând cu tinerețea și înregistrează un maxim în perioada de maturitate pentru ca apoi să înceapă să scadă spre zero în perioada maturității târzii, lucru valabil atât în organizația militară, cât și în cea civilă. Apoi pe dimensiunea adaptativă reacția la eustres urmărește o evoluție liniară, până în momentul maturității târzii, când valoare ei este semnificativ mai ridicată față de celelalte perioade. Cu privire la modul în care se desfășoară reacția la distres pe cele trei decade ale evoluției putem afirma că date fiind rezultatele este mai greu de tras niște concluzii cu caracter general însă putem observa anumite variații și tendințe. Astfel se constată că pe dimensiunea acțională acesta urmează un traiect ascendent în prima decadă a vârstei adulte, apoi urmează un traiect ascendent la maturitate, pentru ca în ultima etapă a vârstei adulte organizaționale să înregistreze o nouă creștere. Cât privește modul în care se desfășoară reacția la distres pe dimensiunea adaptare aceasta are o creștere bruscă în perioada de maturitate și apoi o scădere în perioada de maturitate târzie.

V. Implicațiile practice ale cunoașterii reacției la eustres-distres cu particularizare pentru organizațiile militare

1. Poate cel mai semnificativ dintre rezultate în opinia noastră este operaționalizarea conceptului de eustres/distres. De ce? Pentru că până în momentul de față aplicarea acestor concepte la câmpul psihologiei organizaționale este singulară, aceste concepte fiind cu predilecție studiate până acum în domeniul terapiei. De exemplu în terapia cognitiv-comportamentală în tratarea stresului se pornește de la încercarea de adaptare a reacției la stres, aspect care atrage după sine eficiența acțiunilor. Astfel că atunci al unei

amenințări cu pericolul care ar avea drept urmări pentru luptători pierderea vieții sau vătămarea fizică sau psihică, reacția de alarmă poate fi controlată numai în cazul unor militari bine instruiți și a unor subunități bine conduse și coezive. Importanța acestui aspect se relevă în situațiile de criză, de exemplu, în timpul celui de-al doilea război mondial ca urmare a unui mai bun spirit combativ de grup, debarcarea din Normandia a cauzat mai puține traume psihice decât operațiile similare din Marea Mediterană. Pentru a pregăti o reacție optimală în cazul stresului de luptă se pot practica exerciții relaxare dintre cele mai complexe, dar nu numai. Putem spune că abordarea stresului într-o comparație de tip oglindă „pozitiv-negativ” nu face decât să deschidă noi direcții de cercetare.

2. Procesul de selecție în cadrul serviciilor secrete este unul care a cunoscut o evoluție sinusoidală. Considerăm că, viitoarea integrare în Uniunea Europeană va crește din ce în ce mai mult exigențele, iar eșecurile în această direcție vor avea o rezonanță deosebită. Astfel credem că, o cunoaștere a individului din punct de vedere al reacției la eustres/distres este un indicator care ar putea fi folosit cu succes în cadrul procesului de selecție al viitoarelor cadre militare. De ce? Pentru că în mod normal pe una din treptele de dezvoltare ale omului organizațional individul ar trebui să manifeste un anumit tip de reacție pentru a fi eficient. Astfel, studiul pune în evidență și pornește de la ipoteza existenței unei regularități între nivelul de dezvoltare și tipul de reacție. Ei bine, pornind de la aceste premise, în procesul selecției de personal, aceasta „normă” se cere studiată în legătura ei cu alte două elemente: profilul psihologic al persoanei și cerințele postului. În acest mod, vom sublinia încă o dată, rolul esențial al psihologului în procesul selecției. Cunoscând tipul de reacție care îl caracterizează pe individul selecționat în momentul angajării vom putea ști rapiditatea cu care acesta se va integra și va face față cerințelor postului, vom ști dacă acesta va renunța sau nu cu ușurință la locul de muncă sau din contră va încerca să facă față situațiilor stresante. Considerăm că astfel nivelul de eroare din partea angajatorului se va reduce, pe de o parte, iar pe de cealaltă parte nivelul de satisfacție al individului va crește.

3. Formarea grupurilor de muncă intervine în două situații: atunci când se pune problema înființării unei noi organizații sau atunci când o unitate deja existentă trebuie să-și diversifice și să își amplifice activitatea, să își înființeze noi secții și deci noi grupuri de muncă. Cu această situații s-a confruntat ades în ultima perioadă de timp sistemul militar. În acest context organizația recurge la forța de muncă de care dispune deja și o redistribuie într-o nouă formulă de lucru. Informațiile despre oameni, îndeosebi cele de ordin psihologic, sunt mult mai complete și mai necesare. Cel mai ades în organizațiile militare a fost folosită rotarea persoanelor în interiorul grupului de la un loc de muncă la altul. În general se au în vedere mai multe criterii atunci când se recurge la o astfel de metodă. Considerăm că un profil al individului din

punct de vedere al reacției acestuia la stres va aduce un plus, pentru că vom ști cum va acționa acesta în situații limită și dacă se va putea adapta sau nu la grupul unde urmează să se alăture, mai mult decât atât vom avea convingerea ca acolo este unul din locuri unde va putea avea un randament maximal.

4. Intervenția este un aspect în care cunoașterea caracteristicilor reacției la eustres/distres joacă un rol important. Astfel pot fi realizate procese ample de diagnoză, în urma cărora după stabilirea reacției la eustres/distres pe care indivizii organizației o au să se asigure programe de consiliere organizațională în scopul dezvoltării reacției la eustres care aduce eficiența organizației la acel moment simultan asigurându-se diminuarea intensității reacției la distres. Devine necesară accentuarea ideii de plasticitate sau flexibilitate a reacției la eustres-distres. Astfel, o anumită reacție, deși predispusă prin prisma unei regularități demonstrate în cea mai mare parte prin studiul realizat, nu este definitivă și imuabilă. Grupurile sunt activate în măsura în care putem să „lucrăm” efectiv cu stresul, să îl „modelăm” după necesitate. Astfel, aici se relevă „optimismul organizațional”, încrederea în faptul că oamenii se pot dezvolta, iar cel mai bun mod de a începe este prin a acționa asupra reacției la stres. Mai exact dacă pentru un anumit profil de activitate este nevoie de o reacție la stres mai degrabă centrată pe latura adaptativă decât pe cea motivațională, atunci se impune o dezvoltare în această direcție.

5. De asemenea acest proces poate fi realizat atât individual mai ales la pozițiile cheie ale organizației, în funcțiile de comandă, dar pot fi realizate programe de consiliere organizațională și la nivelul grupurilor de muncă după ce în prealabil a fost stabilit tipul de reacție necesar grupului și eventual vârsta adultă organizațională la care grupul se situează. Care este diferența între conceptul de eustres-distres organizațional și cel de la nivelul individual? La nivel individual vom avea în vedere strict dimensiunile cele două dimensiuni ale stresului, propuse de noi, în timp ce la nivel organizațional vom îngloba reacția fiecărui membru, a fiecărui grup de muncă și vom ține cont de câteva variabile așa cum sunt cultura organizațională, tipul de activitate, stilul de conducere, rețelele de comunicare etc.

Cu alte cuvinte putem face o reprezentare matematică a acestor două concepte:

$$\begin{aligned} \text{EuS/DiS Individual} &= f(\sum \text{scor EuSM, EuSA; } \sum \text{scor DiSM, DiSA}) \\ \text{EuS/DiS Organizațional} &= f(\sum \text{eus-dis ind. și variabilele moderatoare}) \end{aligned}$$

6. Un alt punct important în care pot fi utilizate rezultatele cercetării este reprezentat de managementul eficient al organizației, iar aici vom avea în vedere poziționarea optimală a omului organizațional cu alte cuvinte amplasarea omului potrivit la locul potrivit. S-a vorbit despre inteligența organizațiilor și despre personalitatea organizațiilor, despre faptul că organizațiile investesc resurse în schimbarea sau în

formarea rutinelor operaționale ale indivizilor. Indivizii și grupurile urmează rutine care permit organizațiilor să își îndeplinească activitățile productive în modalități stabile. Rutinele au semnificația codului genetic al organismului asupra căruia operează mecanismele de selecție ale organizației pentru a-i forma competențele de supraviețuire. Putem să ne gândim deci că există și reacție la stres a organizației? Mai mult decât atât ea ar putea fi rezultatul reacțiilor indivizilor. Problema care se ridică este ar putea un individ care are caracteristică la distres de tip motivațional să facă față unui grup cu reacție la distres de tip adaptativ? Cred că răspunsul este mai mult decât evident. Atunci un management eficient va putea fi realizat numai în momentul în care este cunoscută reacția organizației la stres.

7. Și dacă tot am abordat ideea de management eficient, nu putem trece fără a ne gândi la rolul managerului. Este bine cunoscut faptul că stilul de conducere face parte din categoria celor 8 mari factori care conduc la stresul ocupațional. În consecință, a determina calitatea și intensitatea stresului unui lider este un aspect vital, pentru că are consecințe asupra organizației în ansamblu. Ba mai mult, acest aspect este realizat în mod empiric de toți angajații atunci când merg la lucru. Să ne gândim de câte ori am pus întrebarea „în ce ape se scaldă șeful” înainte de a avansa o lucrare....

8. Vis-a vis de eficiența grupului de muncă mult timp s-a considerat că aceasta este rezultat dintr-o simplă multiplicare a eficienței personale și a celei interpersonale, dar cercetările ulterioare au demonstrat cu totul altceva. De aceea considerăm ca un procedeu de a ajunge la eficiență este să determinăm caracteristicile reacției la eustres/distres în funcție de vârsta adultă organizațională a individului în comparație cu caracteristicile reacției la eustres/distres în funcție de vârsta adultă organizațională a organizației în sine. În această analiză trebuie să luăm în calcul existența a patru situații tipice:

➤ Identitatea între reacția la stres a individului și cea a organizației, caz în care integrarea este mult ușurată. Pericolul este acela de stagnare sau cel puțin de întărire a unui anumit tip de reacție.

➤ Similaritate între reacția la stres a individului și cea a organizației, situație în care integrarea este ușurată iar participarea individului se află în acord cu modul de operare al organizației.

➤ Deosebire între reacția la stres a individului și cea a organizației, caz în care există posibilitatea ca individul să se simtă stingher la locul de muncă, să aibă sentimentul că este diferit de grup.

➤ Opoziția între reacția la stres a individului și cea a organizației, situație dramatică în care individul resimte acut lipsa de integrare. În anumite circumstanțe, individul are posibilitatea de a impune propria modalitate de răspuns însă cea mai probabilă este părăsirea locului de muncă.

Se cere ca aceste patru situații să fie discutate și analizate în mod particular în funcție de relația lor cu

alte tipuri de variabile dintre care cea mai importantă este aceea a eficienței individuale și organizaționale.

9. Factorii care influențează alegerea carierei, nu sunt doar multipli ci și extrem de variați. Tânărul militar, proaspăt absolvent al unei instituții universitare de profil, incapabil încă de a cunoaște profund toate laturile, insuficient informat și poate insuficient motivat, face o alegere care poate fi corectă, dar și întâmplătoare, o alegere care îl reprezintă cu totul sau nu îl reprezintă deloc. După rezultatele acestui studiu se poate realiza un program de dezvoltare a carierei. Ce presupune acest lucru, presupune cunoaștere reacției la eustres/distres pe care individul o are și orientarea acestuia către una din laturile sistemului miliar unde va obține eficiență maximă și satisfacția acestuia va fi pe măsură.

10. Contextul organizațional în care se desfășoară aprecierea performanțelor influențează procesul de judecare a performanței, notarea personalului și utilizarea datelor colectate. În general procesul de apreciere a cadrelor este unul destul de laborios, tocmai în ideea de a face o notare cât mai apropiată de realitate. Sigur că nota de subiectivism există și va exista indiferent de numărul indicilor de cotare. Totuși pentru o optimizare a acestei activități se impune îmbogățirea cu cât mai mulți indicatori a grilelor de evaluare, iar printre aceștia s-ar putea număra fără doar și poate intensitatea reacției la eustres/distres. Spre exemplu în scala de evaluare cu pași multipli realizată de McCormick & Tiffin în 1979 în varianta actualizată cuprinde următoarele aspecte care vor fi notate: cunoașterea muncii, calitatea muncii, cantitatea muncii, încrederea, cooperativitatea, eficiența planificării, relațiile de conducere. Lângă aceștia propunem și intensitatea reacției la eustres/distres. Iată cum va arăta în grilă:

Intensitatea reacției eustres/distres	Tip de reacției la eustres dominantă la individ	Tip de reacție la eustres pe care ar trebui să o aibă pentru a fi eficient	Tip de reacție la distres a individului	Tip de reacție la distres a individului pe care ar trebui să o aibă fără să prejudicieze performanța.
Observație				

11. Un alt punct în care caracteristicile reacției la eustres/distres pot fi utilizate este reprezentat de sistemele de comparare a persoanelor. Dacă scalele de evaluare privesc fiecare persoană ca pe o individualitate, sistemele de comparare a persoanelor operează cu grupuri de indivizi care sunt comparați unii în raport cu alții. Prin evaluarea pe baza scalelor există riscul de a amplasa individul către polul pozitiv sau negativ, fapt ce îngreunează posibilitatea diferențierii oamenilor. Astfel această evaluare poate fi realizată aplicând chestionarul de determinare a reacției la eustres-distres și cunoscând în același timp

reacția potrivită pentru fiecare segment de vârstă putem ajunge la comparații între indivizi. Astfel, adevărata întrebare care trebuie să ne ghideze în realizarea acestor sisteme de comparare și a ierarhiilor nu este exclusiv aceea de a descoperi cine este la polul pozitiv și cine la cel negativ ci și aceea de a observa care este situația actuală în scopul ameliorării ei. Nu există exemplu mai bun decât prin utilizarea scalelor de eustres-distres!

12. Evaluarea locurilor de muncă prin metoda evaluării pe puncte constituie un alt aspect în care studiul nostru își găsește aplicabilitatea practică. Astfel alături de factori precum școlarizare, experiență, inițiativă, protecția celorlalți etc pentru o analiză cât mai obiectivă poate fi introdus ca și criteriu reacția la eustres și reacția la distres.

a. Reacția la eustres este evaluată după intensitate care presupune că individul va manifesta un răspuns de un anumit tip la situațiile stresante, răspuns în urma căruia individul va fi capabil să rezolve și să depășească cât mai rapid probleme actuale.

b. Reacția la distres este evaluată după intensitate care presupune că individul va manifesta un răspuns de un anumit tip la situațiile stresante, răspuns care va îngreuna rezolvarea cu succes a sarcinilor cu care se confruntă.

c. Iată cele cum am organizat scala de intensitate: am împărțit suma maximă de puncte care poate fi obținută 80 la 5 niveluri pe o scală de tip Lickert. Urmează să prezentă cele 5 intervale astfel:

Nivelul 1 (ponderea 0) este intensitatea minimă a reacției la eustres în care se presupune că individul va avea un nivel ridicat de stres chiar și în situații în care nu trebuie să rezolve sarcini importante, unde nu sunt necesare decizii.

Nivelul 2 (ponderea 16) este intensitatea destul de mică care îi permite angajatului să depășească situații cu un nivel redus de stres în mod eficient, situații care nu presupun decizii majore, ci doar unele cu nivel redus.

Nivelul 3 (ponderea 32) este intensitatea medie a reacției la eustres care îi creează posibilitatea angajatului să abordeze cu destul de multă degajare situații stresante, care presupun decizii cu caracter general.

Nivelul 4 (ponderea 48) este intensitatea mare a reacției la eustres care creează posibilitatea omului

organizațional să abordeze cu ușurință sarcini cu nivel ridicat de solicitare, care presupun decizii rapide și numeroase.

Nivelul 5 (ponderea 64) este intensitatea maximală a reacției la eustres care îl face pe individ să se descurce optim aproape orice fel de situație, să treacă fără stres peste procese decizionale care se desfășoară în timp real.

La fel se vor analiza cele cinci trepte și în cazul reacției la distres doar că intensitatea va fi invers proporțională. Punctele sugerate mai sus sunt doar câteva dintre modalitățile prin care se poate utiliza în practică cunoașterea reacției la eustres/distres atât la nivel individual cât și la nivel organizațional. Aceste informații sunt cu atât mai utile în cadrul structurilor militare deoarece se află în relație directă cu eficiența și climatul psihosocial la locul de muncă. Este astfel necesară în viitor structurarea unei tehnici de analiză multinivelară a stresului organizațional.

Bibliografie:

1. Bogathy Zoltan - Manual de psihologia muncii și organizațională, Polirom, Iași, 2004
2. Chirică Sofia - Inteligența organizațiilor, Presa Universitară Clujană, Cluj-Napoca, 2003
3. Cooper C.L., Cooper R.D., Eaker L.H. - Living with stres, London: Penguin Books, 1988
4. Johns Gary - Comportament organizațional, New York / Avenel: Gramercy Books, 1998
5. Mircea Miclea - Stres și apărare psihică, Ed. Presa Universitară Clujana, Cluj-Napoca, 1997
6. Moise Annemari - Realități organizaționale: vârstă și stresul, Editura Lumen, Iași, 20067. Selye H.- The stres of my life. - Toronto: McClelland and Stewart, 1977
8. Selye H. The stres of life /(ediție revăzută). - New York: McGraw-Hill, 1978.
9. Zlate M.- Introducere în psihologie / ed. a 2-a (revăzută și adăugită). - București: Casa de editură și presă „Șansa” S.R.L., 1996
10. Zlate M - Tratat de psihologie organizațională, Polirom, Iași, 2004

MUNCA EMOTIIONALĂ, EXPANSIUNEA EI ÎN ORGANIZAȚIILE MODERNE

drd. Daniela BOȚONE

Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu,
Sibiu, România

ABSTRACT: This article introduced the reader to the demanding aspects of „emotional” jobs, that is, jobs that are designed to regulate emotional display, the demands associated with emotional regulation itself, and behavioral responses to emotional regulation. If these emotional demands are different to the emotions the employee actually feels, then the employee will incur emotional dissonance or psychological discomfort. As a result, the employee will be internally motivated to try to reduce the discrepancy through pretending that he or she is experiencing the emotions or through regulating his or her own emotion so that they are consistent with that demanded. This motivated behavior is labeled emotional labor. In this study, I also sought to illustrate the significance of organizational culture to emotions in the workplace and its pivotal role in determining the healthiness of the organizations for its members. Through discussion of organizational culture as a form of social control operating at the emotional level, I identified the features and processes that define a positive, healthy organizational culture for an organization's members and for itself. I hope that this article will assist in the awareness of emotions in the workplace and the importance of recognizing those who support and handle the pain caused by organizational processes and practices.

Cuvinte-cheie: munca emotionala, disonanta emotionala, emotii sociale, munca emotionala intensiva.

Am fost învățați de mici copii să nu ne exprimăm emoțiile, mai ales în public, pentru că acest lucru înseamnă imaturitate. Mai târziu, la școală am învățat că omul este o ființă rațională...

De câțiva ani încoace, întâlnim din ce în ce mai mulți cercetători în domeniul științelor socioumane, care ne spun că omul este prin excelență o ființă emoțională, ca oricare alta de pe acest Pământ și în consecință trebuie să acordăm importanța necesară emoțiilor noastre, întregii variabilități emoționale pe care o cunoaștem și o trăim. Tot de la ei (B. E. Ashford și R. H. Humphrey, 1995; R. Pekrun și M. Frese, 1992; N. Ashkanasy, C. Hartel și C.S. Daus, 2002; A. P. Brief și H. M. Weiss, 2002; R. Cropanzano, H. M. Weiss, J. M. Hale, și J. Reb, 2003; E. Ashford și R. H. Humphrey, 1993; A. Hochschild, 1983), știm că emoțiile sunt cele mai importante resurse ale omului și că felul cum este construit creierul uman îi permite acestuia mai întâi să simtă. Un alt punct de vedere cu privire la emoțiile umane este formulat de D. Goleman (1998) și C.E. Hartel (2003), potrivit cărora sănătatea omului este efectul combinat dintre gândurile și sentimentele pe care omul le trăiește pe parcursul existenței sale. În această problemă, T. A. Judge și R. J. Larsen (2001) au ilustrat bine acest punct de vedere, analizând cazul lui Elliot. Elliot a fost un pacient descris de A. R. Damasio (1994); deteriorarea creierului i-a cauzat lui Elliot pierderea capacității pentru afect, în timp ce capacitatea sa cognitivă a rămas aceeași. Această pierdere a afectivității l-a făcut pe Elliot să fie mai puțin rațional în relațiile cu ceilalți. Printre altele, acesta avea dificultăți în realizarea evaluărilor de orice natură precum și în stabilirea priorităților. A face o distincție între cogniție și emoție poate fi pe de-a dreptul folositoare dar nu trebuie să pierdem din

vedere unitatea de bază dintre aceste două seturi de procese.

Presupunând că emoțiile sunt conștientizate în totalitate, în ciuda faptului că unele dintre ele spun despre noi lucruri pe care nu am vrea să le auzim, partea cea mai dificilă este să învățăm să le gestionăm în mod constructiv în vederea atingerii unui anumit scop. În acest proces este esențială înțelegerea faptului că orice emoție are atât o latură pozitivă, cât și una negativă, iar acest lucru este valabil și în cazul emoțiilor considerate în mod tradițional negative, așa cum ar fi mânia.

Printre primii sociologi și psihologi care au vorbit despre rolul emoției în viața socială a omului a fost în plan internațional Max Weber iar la noi în țară psihologul ieșean Vasile Pavelcu, care în urmă cu peste 70 de ani publica în revista *Analele de psihologie* un studiu intitulat „Funcția afectivității”, unde este precizat aspectul potrivit căruia cunoașterea altora „este un act prin excelență afectiv” (V. Pavelcu, 1936/1999, 172) iar majoritatea sentimentelor sunt de origine socială.

Până de curând, emoțiile manifestate la locul de muncă erau considerate ceva de care trebuie să scapi dacă vrei să nu ai neplăceri. Azi foarte multe cercetări de psihosociologie demonstrează că emoțiile pot fi educate, iar beneficiile obținute în urma acestui proces sunt enorme pentru eficiența personală dar și pentru eficiența organizației unde muncești. Pe cine sau cui să dăm ascultare în momentul de față?

Toate organizațiile iau anumite decizii care rănesc angajații sau provoacă într-un anumit nivel, dezmembrare și stres ocupațional. De exemplu, într-o organizație se poate ivi necesitatea de a desființa anumite posturi sau de a pretinde o performanță mai înaltă pentru altele. „Fără recunoașterea emoțiilor

existente în interiorul lor, organizațiile nu se pot ocupa în mod eficient și uman de durerea provocată de noile decizii” (P. Frost, 2003, 22). Organizațiile care înțeleg acest lucru și sunt preocupate de păstrarea unui mediu emoțional sănătos, vor crea mai puțină durere emoțională și culeg mai mult comportament productiv, susține profesorul american de management Neal M. Ashkanasy (2005). Mai mult, organizațiile ar trebui să întrețină, să susțină valoarea unei „culturi emoționale constructive, care, la rândul ei poate crea comportament organizațional ce va contribui în mod direct la sănătatea angajaților” (N. M. Ashkanasy, 2005, 1).

În sprijinul celor enunțate mai sus, respectiv al evidențierii rolului benefic pe care emoția și respectiv controlul / autocontrolul emoțiilor la locul de muncă îl au asupra angajatului, voi face în articolul de față, o scurtă prezentare teoretică a studiilor din acest domeniu precum și prezentarea teoretică a unui nou concept apărut în literatura de specialitate românească și anume „munca emoțională” (eng. emotional work / emotional labour).

DE LA O REVOLUȚIE COGNITIVĂ LA O REVOLUȚIE EMOTIIONALĂ - MUNCA EMOTIIONALĂ

În 1976, un cercetător american preocupat de vastul domeniu al comportamentului organizațional, Herbert A. Simon a creat conceptul de „raționalitate limitată”, argumentând că teoria rațional-economică a eșuat deoarece nu a ținut seama de limitele gândurilor, raționalității umane. De altfel, teoria lui Herbert A. Simon a marcat începutul revoluției cognitive în economie și management iar o parte din paradigma enunțată de acest autor se referă la acele decizii „iraționale” și „araționale” pe care managerii și angajații unei organizații le adoptă adesea.

În directă opoziție, D. K. Mumby și L.A. Putnam (1993), au introdus termenul de „emoționalitate limitată”, având rolul de contraargument pentru conceptul „raționalitate limitată” creat de H. A. Simon. Aceștia au reanalizat conceptul de „raționalitate limitată” și au concluzionat că este eronat să acordăm o semnificație foarte mare puterii emoției în explicarea comportamentului organizațional, sugerând că „emoțiile constituie o cale de cunoaștere care diferă dar este complementară raționalității tradiționale” (D. K. Mumby și L. A. Putnam, 1993, 480).

Drept urmare, în explicarea comportamentului organizațional, teoria cognitivă a eșuat datorită abordării greșite a emoției ca „irațională” și analizelor sistematice slabe efectuate pe această temă.

S-a extins deci ideea potrivit căreia emoțiile pot fi analizate sistematic și ar trebui incluse în modelele comportamentului organizațional și luarea deciziilor. Așadar, precum „raționalitatea limitată” a marcat debutul revoluției cognitive, „emoționalitatea limitată” marchează începutul revoluției emoționale (S. Barsade, A.P. Brief și S. E. Spataro, 2003). Studiul emoției constituie încă, un factor critic în managementul organizațional (W. Mastenbrock, 2000)

iar ideea de emoționalitate limitată este o idee emergentă din critica perspectivei feministe, perspectivă descrisă pe larg în lucrările autorilor americani J. Van Maanen și G. Kunda (1989), S. Fineman (1993), referitoare la managementul emoțional și procesele organizaționale.

Revoluția emoțională este reflectată și în interesul tot mai accentuat cu privire la studiul emoțiilor în vastul domeniu al psihologiei sociale și literaturii populare. Asociația Americană de Psihologie a lansat o nouă revistă în 2001, intitulată „Emoții” iar cărțile despre emoții a lui A. R. Damasio (2003) și D. Goleman (1995) au dobândit titlul de best-seller pe plan internațional. După zece ani de la cartea lui S. Fineman, cercetătorii americani S. Barsade și colegii acestuia (2003), anunțau că revoluția emoțională a fost într-adevăr o paradigmă schimbătoare.

Emoțiile sunt legate de comportamentul organizațional în numeroase feluri. Vorbind într-un mod cât mai general, atunci când angajații sunt nefericiți, acest fapt se arată în comportamentul organizațional, deoarece „oamenii nefericiți sunt deconectați de la munca lor” (P. Frost, 2003, 33). Eșecul în înțelegerea aspectelor emoționale ale comportamentului organizațional, relevă faptul că organizația este foarte aproape de a produce „acțiuni toxice” precum politici de personal nerezonabile, colegi sau clienți disruptivi, manageri abuzivi. (P. Frost, 2003, 14). Mai mult, angajații nu pot recunoaște și susține eforturile acelora care încearcă să schimbe sau să se confrunte cu „consecințele comportamentului toxic”, și din acest motiv nu-i pot reține, păstra în organizație pe aceia care pot forma și susține o cultură organizațională sănătoasă.

Așa cum se cunoaște deja, organizațiile sunt entități complexe. Au fost vehiculate numeroase revoluții, teorii, și modele în încercarea de a obține o descriere cât mai bună a comportamentului organizațional dar în cea mai mare parte acestea s-au bazat pe asumția raționalității, excluzând noțiuni ce țin de emoționalitate. Așa cum menționează și profesoara de management Dortha Eide (2005, 11) de la Bod Graduate School of Business din Norvegia, „este momentul să ne schimbăm punctul de vedere de-a privi emoția ca rățușca cea urâtă sau ca un bun invizibil... ci ca o parte fundamentală și inseparabilă a ființei umane și ca o consecință a cunoașterii și acțiunii umane în organizații”.

MUNCA EMOTIIONALĂ, ANALIZĂ CONCEPTUALĂ

Așa se face că în cadrul unei organizații, angajații acesteia muncesc cu brațele, asociind acestui tip de muncă o cantitate variată de efort fizic (muncă manuală); aceiași angajați muncesc cu intelectul (muncă intelectuală), efortul intelectual variind și de această dată în funcție de specificul cerințelor postului, specific ce poate fi contabilizat cu ușurință în analiza muncii, în termeni de număr, frecvență, intensitate, repetitivitate a sarcinilor (job description) cât și în

termeni de aptitudini psihofizice și psihosociale (job specification).

Munca într-o organizație îmbracă și o a treia formă, respectiv muncă emoțională sau munca cu emoțiile pe care trebuie să le simțim la locul de muncă (ca obligație prevăzută în fișa postului) și munca cu emoțiile pe care le simțim, le conștientizăm într-un mod mai mult sau mai puțin spontan în același loc și grup de muncă.

Munca emoțională și managementul emoțional au căpătat o atenție și importanță deosebită în organizații, datorită numărului considerabil de profesii din țările vest-europene și nord americane din domeniul serviciilor. În Europa, la ora actuală se constată o creștere a numărului angajaților plătiți să exprime emoții pozitive, precum angajamentul, sensibilitatea, preocuparea, ospitalitatea (prin zâmbete, urări de „bun venit” sau „să aveți o zi bună”), în detrimentul exprimării unor emoții negative sau ale sentimentelor proprii, ce țin de personalitatea, cultura sau etnia fiecărui angajat (D. Eide, 2005, 16).

Prin natura ei, munca emoțională impune o metodologie de studiu diferită de celelalte două tipuri de muncă, în sensul că „spre deosebire de munca manuală și cea intelectuală care sunt obiectivate în produse de natură fizică sau spirituală (obiecte, opere științifice etc.), munca emoțională este identificabilă prin efectele sale asupra altora. De exemplu, zâmbetul portarului de la un mare hotel sau al chelnerului de la un restaurant de lux, care se înclină cu respect, este de natură să producă clienților o emoție de satisfacție și mândrie.” (S. Chelcea, 2006).

Termenul de „muncă emoțională” (*emotional work*) a fost descris pentru prima dată în psihosociologie în anul 1979, de către profesoara de sociologie de la University of California, Arlie Russell Hochschild și a fost descris pe larg printr-o serie de cercetări științifice în domeniul managementului emoțional, cercetări sintetizate de aceeași autoare în lucrarea *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*, lucrare apărută în anul 1983.

În clasificatorul ocupațiilor din România (COR), sunt menționate peste o mie de ocupații, profesii, etc., grupate pe categorii și subcategorii profesionale, dar această ordonare a profesiilor nu a fost realizată având la bază tipul, intensitatea sau frecvența relațiilor sociale stabilite în procesul muncii, ci cu totul alte criterii, mai degrabă economice decât psihosociologice. Voi face referire în cele ce urmează, la paleta largă de profesii existente la ora actuală în România, dar utilizând alte criterii de clasificare ale ocupațiilor, respectiv criteriul interacțiunilor psihosociale și aferent acestui criteriu, predominanța și complementaritatea, unui anumit tip de muncă față de altul din cele trei descrise mai sus: muncă manuală, muncă intelectuală și muncă emoțională. Luând drept criterii de clasificare ale ocupațiilor frecvența și intensitatea relațiilor ce trebuie stabilite în procesul muncii, în conformitate cu fișa postului și organigrama instituției, vom avea profesii care prin natura părții de job description includ operații de

comunicare și relaționare socială intensă, de tipul face-to-face sau voice-to-voice: vânzător/vânzătoare, casier sau director la departamentul vânzări, preoții, stewardesă/steward, psihoterapeut, secretară/secretar, jurnalist sau crainic TV, politician, asistent social, chelner, polițist, portar, medic, asistent/asistentă medicală, etc. și alte profesii care nu impun o relaționare socială intensă, cum ar fi: contabil, analist-programator, pictor, etc. Pornind de la ipoteza enunțată de Vasile Pavelcu, potrivit căreia majoritatea emoțiilor sunt de origine socială, mă voi opri la prima categorie de profesii, respectiv la categoria profesiilor cu relaționări intense de tipul face-to-face sau/și voice-to-voice, profesii care implică contactul social și aferent acestuia, dezvoltarea de emoții.

În opinia lui N. K. Semmer (1996, 51-86) conceptul este definit ca „răspuns comportamental la variații ale frecvenței, varietății, intensității interacțiunii umane, fiind operaționalizat ca acțiuni întreprinse pentru confruntarea cu anumite solicitări de rol, în termeni de „manifestare de suprafață” (surface acting), și manifestare internă (deep acting), ceea ce-l apropie de conceptul de coping”.

Arlie Russell Hochschild (1979) consideră că munca emoțională este managementul emoțiilor, realizat pe baza un efort psihic, uneori conștient, alteleori nu, și are ca scop schimbarea sentimentelor sau emoțiilor personale, pentru ca acestea să fie în acord cu „regulile emoționale” stabilite de normele grupului formal, având o intensitate mai mare sau mai mică, pe o perioadă mai scurtă sau mai îndelungată, într-un mod instantaneu sau lent.

Susținând punctul de vedere al profesorului Septimiu Chelcea, ne întrebăm și noi, în calitate de membrii ai unei instituții, organizații, dar în primul rând în calitate de psihologi sau/și sociologi: „Cine sunt eu cu adevărat?” **Îmi permite instituția unde lucrez să devin cine vreau sau cel puțin să fiu cine sunt?**

Confuzia identitară, stresul socioprofesional, insatisfacția profesională, tăcerea organizațională sunt doar câteva din efectele negative ale muncii emoționale, respectiv ale discrepanței dintre emoția cerută și emoția resimțită în realitate de către angajații unui număr mare de organizații la ora actuală în România. În opinia autorului francez Y. Guerrier, personalul din servicii este plătit mai mult pentru cantitatea de „emotional labour” decât pentru deprinderile tehnice. (Y. Guerrier, 1999, 212). „Putem privi emoția ca o resursă ascunsă, precum banii, cunoștințele sau efortul fizic de care companiile au nevoie pentru a finaliza o sarcină anume. Emoțiile constituie o parte reală în activitatea de conducere a unui leader iar partea de emotional labour nu este decât o mică parte din ceea ce trainerii antrenează și superviser-ii supervisează. Este o parte importantă a activității gulerelor albe...” (A. R. Hochschild, 1993, xii).

Muncă emoțională intensivă

În opinia autoarei norvegiene D. Eide (2005, 17) putem diferenția profesiile între ele în funcție de intensitatea muncii emoționale ce trebuie manifestată; astfel, profesiile ce necesită obligația de a exprima sentimentul de ospitalitate sunt profesii cu muncă emoțională intensivă deoarece „cuvântul ospitalitate conjugă imagini de căldură și zâmbete autentice de bun venit”.

Un punct de vedere interesant este și cel al autorilor J. G. Van Maanen și G. Kunda (1989), care susțin că abordarea emoției ca *stare* este mai degrabă o problemă de context și ține de stilul fiecărui angajat de a se adapta emoțional unui context anume; în consecință emoția poate fi controlată și „jucată” de fiecare așa cum știe, poate sau îi este cerut de prescripțiile postului; rezultând de aici o nouă caracteristică a emoției umane și anume instrumentalitatea.

La ora actuală se estimează că „jumătate din joburi impun muncă emoțională și trei sferturi dintre joburile femeilor solicită managementul emoțiilor. Tipice pentru femei sunt situațiile stewardeselor și ale polițistelor: primele trebuie să își controleze emoțiile, să exprime în orice împrejurare emoții pozitive, chiar în cazul unor pericole iminente, iar polițistele, în exercițiul funcției, să nu exprime nicio emoție.” (S. Chelcea, 2006)

În cazul profesiilor care necesită interacțiuni sociale frecvente, intense, apare prevăzută sau ar trebui să apară în fișa postului obligația pentru angajații postului respectiv de a se prezenta „corect emoțional” în fața clienților, subordonaților, enoriașilor, pacienților, telespectatorilor, etc. și de ce nu în fața colegilor, sau șefilor pentru întreaga varietate de profesii înscrise în nomenclatorul de meserii.

Cu alte cuvinte, conformându-ne spiritului capitalist, avem obligația profesională de a trăi emoții la comandă și de a vinde emoții.

Instrumentalitatea emoțională sau competența muncii emoționale nu depinde de manifestările interne (deep acting) sau de sentimentele reale ale angajatului din spatele „măștii ocupaționale” (A. R. Hochschild, 1983). O asumție generală este și cea realizată de G. P. Fleming și A. Sturdy (2001) potrivit căreia manifestarea de suprafață (exprimarea unor emoții care nu sunt simțite în mod real de angajat) pe o perioadă scurtă de timp nu influențează semnificativ personalitatea angajatului deoarece nu se produce internalizarea a ceea ce angajatul este obligat de context să simtă.

Arlie Hochschild introduce un alt punct de vedere în această temă și anume credința angajatului în moralitatea jocului emoțional; când un angajat consideră că se conformează „cu bună credință” unui anumit joc emoțional impus de sarcină, acesta rămâne fidel regulamentului emoțional (de exemplu, a arăta trist atunci când situația o cere), jocul este internalizat și devine parte a psihicului angajatului; în această situație angajatul înțelege jocul emoțional, se identifică cu el, îl exprimă și îl urmează.

A urma jocul emoțional „cu rea credință” este o altă formă a muncii emoționale dar angajatul face acest lucru, obligat fiind de regulamentul specific al profesiei sau de cerințele superiorului; în această situație, angajatul nu înțelege scopul comportamentului său, nu împărtășește același obiectiv și mai degrabă tinde să se distanțeze de obiectivele muncii sale, „precum un necredincios sau făcând apel la cinism” (A. R. Hochschild, 1983); referitor la această problemă, autoarea citată mai jos susține că „a juca cu bună credință poate fi stresant dar este posibil ca unui angajat să privească acest fapt amuzant” (D. Heine, 2005, 17).

Consecințe ale muncii emoționale intensive

Pe lângă efectele benefice asupra eficienței personale și performanței organizaționale, au fost identificate și consecințe negative ale muncii emoționale, mai ales în profesiile ce utilizează în mod intens munca emoțională. Consecințele negative au apărut, ca urmare a faptului că anumite sentimente jucate ca manifestare de suprafață (eng. surface acting) sunt resimțite de beneficiarii cărora se adresează ca false și lipsite de încredere. Acest fenomen se întâmplă în mod special în „industria ospitalității”; uneori clienții unui hotel descriu comportamentul angajaților ca neadecvat, enervant și arogant când aceștia „continuă să zâmbească deși nu se dovedesc a fi de prea mare ajutor în problema solicitată de client” (D. Eide, 2005, 18).

Pentru a elimina aceste consecințe, managerii acestor organizații introduc cursuri de formare pentru angajați, cu scopul ca aceștia să exprime emoțiile dorite într-un mod cât mai natural. „Dacă dorești să lucrezi cu oamenii, trebuie să te porți cât mai natural” susțin D. Eide și F. Lindberg, (1997). Serviciul în slujba celorlalți nu se reduce doar la un joc teatral și implică mult mai mult decât fraze de tipul „să aveți o zi bună”, spuse la momentul potrivit, ca în cazul hotelierilor australieni; „aceasta deoarece se întâmplă ca uneori, clienții «să citească printre rânduri» iar interacțiunile client - angajat să fie mai degrabă un monolog, decât sub forma unui dialog”; „...dinamica, complexitatea și reciprocitatea interacțiunilor depind de capacitatea și dorința angajatului de a vedea, judeca, relata și coopera cu diferiți clienți în diferite situații.” (D. Eide și F. Lindberg, 1997).

O RECONCEPTUALIZARE A CONSTRUCTULUI „EMOTIONAL LABOR”- ÎN DEZVOLTAREA UNEI TEORII INTEGRATE A DISONANȚEI EMOȚIONALE PERCEPUTE ȘI MUNCII EMOȚIONALE

Așa cum am precizat la începutul lucrării, conceptul de muncă emoțională a câștigat un mare interes în lumea științifică internațională (vezi B. Ashforth și R.S. Humhrey, 1993; B. Ashforth și M.A.Tomiuk, 2000; C.M. Brotheridge și A. Grandey, 2002; C.M. Brotheridge și R. Lee, 1998, 2002; C.D. Fisher și N.

Ashkanasy, 2000; A. Grandey, 2000, 2001, 2003; S. Krumboltz și D. Geddes, 2000; S. Mann, 1999; K. Pugliesi, 1999; J. Schaubroeck și J.R. Jones, 2000; M.J. Tews și T.M. Glomb, 2000; A.S. Wharton și R.J. Erickson, 1993, etc.). Alături de acest entuziasm, generat de interesul mare referitor la această problemă, s-au dezvoltat multiple abordări teoretice. Unele din aceste abordări teoretice converg, altele sunt mai degrabă discrepante. În consecință, aceste diferențe teoretice referitoare la natura conceptului, au creat confuzii și i-au pus într-o dilemă pe cercetători, în legătură cu o cât mai bună și corectă înțelegere a acestui concept. Mai exact, „conceptualizările curente

ale muncii emoționale au fost confundate sau tratate ca echivalent a două constructe teoretice distincte: unul este *starea subiectivă* (experiența) rezultată din cerințele organizaționale, normele de expresivitate emoțională, iar celălalt este *comportamentul motivat* de a controla starea subiectivă provocată de emoție” (J. Rubin, 2005, 189).

În sprijinul celor enunțate mai sus, susțin punctul de vedere al cercetătorilor J. Rubin (2005), S. Mann (1999), J.K. Wakefield (1989), care susțin că este absolut necesar din punct de vedere conceptual, să separăm *starea emoțională* de *comportament*.

Diferențe individuale posibile: efecte mediate și moderate

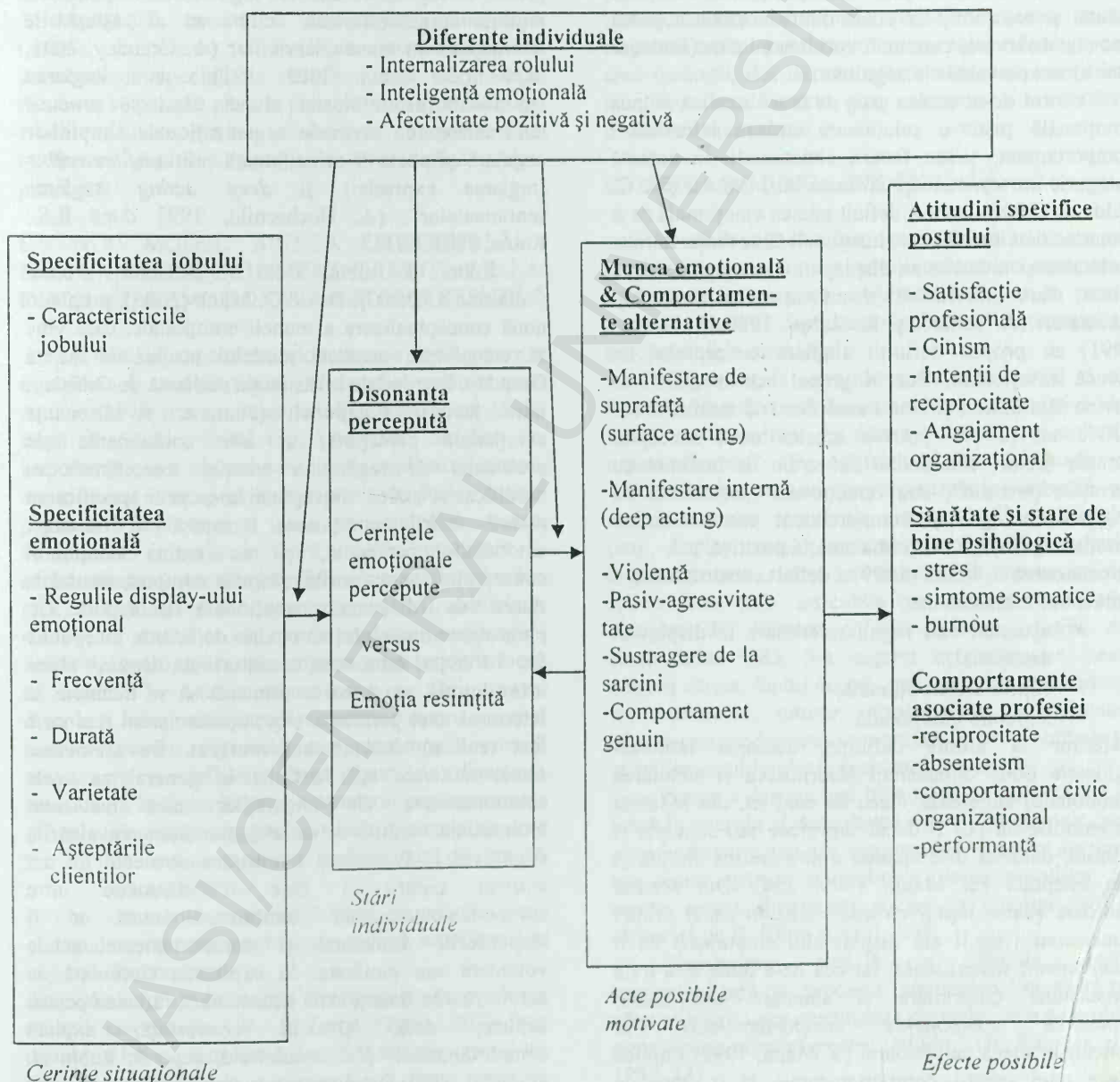


Fig. 1 Modelul de cercetare al disonanței emoționale și muncii emoționale, propus de Robert S. Rubin, Vicki M. Staebler Tardino, Catherine S. Daus și David C. Munz (2005, 193)

COMPONENTE TEORETICE ALE CONCEPTULUI DE „MUNCĂ EMOȚIONALĂ”

În abordările teoretice citate mai sus, referitoare la natura „muncii emoționale”, conceptualizările pot fi grupate în trei categorii:

a. în prima categorie intră acele teorii care concep munca emoțională ca o *stare emoțională* ce își are originea în normele și cerințele sociale, organizaționale;

b. în cea de-a doua categorie intră acele teorii care sugerează că munca emoțională constă în *comportamente asumate*, de a coordona și controla o stare emoțională explicită sau implicită; referitor la acest grup de teorii, se cuvine să facem observația potrivit căreia conceptul „comportament” implică acțiuni și reacțiuni, iar unele dintre acestea ar putea trece neobservate, cum ar fi vorbirea cu sine (limbajul intern) sau reevaluările cognitive;

c. cel de-al treilea grup de teorii explică munca emoțională printr-o relaționare strânsă între stări, comportament, și/sau factori situaționali. În această categorie intra și conceptualizarea lui J. Morris și D.C. Feldman (1996), care a definit munca emoțională ca o reuniune de cinci factori situaționali (frecvența, durata, varietatea și intensitatea display-ului emoțional) și un factor, stare individuală (disonanța emoțională); alți cercetători (A. Rafaeli și R. Sutton, 1989; R. Sutton, 1991) au propus definiții similare conceptului de muncă emoțională. Tot în grupul acestor teorii se cuvine să amintim și teoria autorilor J. Schaubroeck și J.R. Jones (2000); potrivit acestei teorii conceptul include factori situaționali „în ordin de întâlnire cu cerințele postului”, stări emoționale „experiența cu angajații, colegii” și comportament „de a suprima emoția negativă și a exprima emoția pozitivă”.

Cercetătoarea S. Mann (1999) a definit constructul ca o sumă a trei dimensiuni:

- așteptări sau reguli referitoare la display-ul emoțional;
- suprimare emoțională;
- simulare emoțională.

Referitor la ultima definiție, autoarea remarcă: „ultimele două dimensiuni (suprimarea și simularea emoțională) sugerează ideea de conflict, din moment ce emoțiile nu pot fi decât suprimate sau simulate și aceasta, datorită discrepanței dintre emoția simțită și cea așteptată (S. Mann, 1999, 354). Din această abordare reiese faptul că este vorba în cazul primei dimensiuni (reguli ale display-ului emoțional) de o *componentă situațională*, iar cea de-a doua și a treia dimensiune (suprimare și simulare emoțională) reprezintă *componente comportamentale*. În concluzie, ideea cercetătoarei (S. Mann, 1999) implică ideea unei reacții comportamentale la o stare de conflict.

O conceptualizare timpurie a muncii emoționale apărută în literatura organizațională, a fost cea a lui B. Ashfort și R.S. Humphrey (1993, 90), unde munca emoțională este „actul de expresie a emoției adecvate”. Aceștia au adăugat „preferăm să ne concentrăm atenția

asupra noțiunii de *comportament* decât asupra presupuselor emoții care subliniază un comportament”; în aceeași pagină autorii își argumentează ideea: „trebuie să decuplăm experiența unei emoții trăite de expresia unei emoții” (B. Ashfort și R.S. Humphrey 1993, 90). Se face deci, o distincție clară în identificarea muncii emoționale ca și comportament versus stare emoțională.

Un model recent apărut în psihosociologie este modelul formulat de Alicia Grandey (2000, 2003). Aceasta a construit un model comprehensiv al muncii emoționale prin care conceptul este definit mai degrabă ca un act decât ca o stare emoțională, cu factori situaționali și variabile efect. Din punctul de vedere al cercetătoarei, „munca emoțională este un proces de reglare emoțională legiferat de răspunsul la regulile organizaționale, cum ar fi așteptările interacțiunii în munca serviciilor (A. Grandey, 2003, după R.S. Rubin, 2005, 191) ...iar „Reglarea emoțională este folosită atunci când se produce confruntarea cu cerințele organizaționale simțite de angajați, și poate fi achiziționată prin *surface acting* (reglarea expresiei) și *deep acting* (reglarea sentimentelor”. (A. Hochschild, 1993 după R.S. Rubin, 2005, 191).

Robert S. Rubin, Vicki M. Staebler Tardino, Catherine S. Daus și David C. Munz (2005), propun o nouă conceptualizare a muncii emoționale, care vine să completeze oarecum modelul propus de Alicia Grandey. Pornind de la distincția realizată de Grandey, între factorii situaționali (cum ar fi disonanța emoțională percepută) și alte componente ale procesului de reglare a emoției, cercetătorii au modificat și extins conceptualizarea prin specificarea naturii stării emoționale, respectiv disonanței emoționale percepute, și au extins conținutul conceptului, ca un posibil răspuns comportamental la starea de disonanță emoțională percepută. În prezentarea modelului se cuvine de la bun început să fac distincția, între ceea ce autorii au denumit *stare intențională* sau ceea ce urmează să se întâmple în interiorul unei persoane, și comportamentul real ce a fost realizat, denumit *act motivat*. De asemenea, actele motivate sunt definite în general ca acele comportamente ale angajaților care nu sunt întotdeauna vizibile de ceilalți, cum sunt reevaluările cognitive. J. Wakefield a introdus termenul de *act motivat* pentru a face o distincție între comportamente/acțiuni nemotivate, cum ar fi răspunsurile automate, și comportamentele/actele voluntare sau motivate. În explicația formulată de autor, „starea intențională desemnează rațiunea pentru acțiune, acte, și în consecință, explică comportamentul” (J.C. Wakefield, după R. Rubin et. al., 2005, 192). Din acest motiv, autorii sunt de părere că stările intenționale sunt cei mai buni predictorii ai acțiunilor motivate într-un context bine definit iar modelele curente ale muncii emoționale au confundat sau amestecat starea intențională experimentată de un individ, cu acțiunea motivată sau răspunsul motivațional la o stare intențională. Astfel, modelul lui

J.C. Wakefield referitor la structura muncii emoționale sugerează faptul că *o stare emoțională anume poate influența comportamentul, dar se distinge în mod obligatoriu de comportament*.

În explicarea structurii interne a muncii emoționale, J. C. Wakefield nu a fost singurul autor care a făcut distincția între stare emoțională și act/acțiune, motivat/ă; alt studiu referitor la problema distincției între stare emoțională și act motivat, este cel al autorilor K. M. Weiss și R. Cropanzano, realizat în 1996. În legătură cu definirea conceptului de muncă emoțională, S. Mann lansează următoarea provocare: „Accentul [rezultat din teoria prezentată anterior] variază între efortul intern, pe de o parte, și display-ul extern, comportamental pe de altă parte. Dar care din acestea două este de fapt, «muncă emoțională»?”

Întrebarea lansată de cercetătoarea americană rămâne momentan, o întrebare provocatoare în literatura de specialitate despre munca emoțională, deoarece se pare că până în prezent, în conformitate cu studiile realizate, distincția dintre stări, comportamente și factori situaționali, nu este bine definită, bine precizată.

UN NOU MODEL: MUNCA EMOȚIONALĂ - RĂSPUNS COMPORTAMENTAL MOTIVAT LA DISONANȚA EMOȚIONALĂ AUTOPERCEPUTĂ

Privind disonanța emoțională ca o deconectare a emoțiilor ce sunt simțite cu adevărat și emoțiile care sunt cerute de o anumită situație (D. Middleton, 1989, după R. Rubin, 2005, 192), acordăm de fapt, o importanță mare acestui concept, în explicarea muncii emoționale. Conceptul a fost privit de Rubin ca un precursor important al ceea ce semnifică munca emoțională. O serie de teorii recente referitoare la satisfacția profesională și teoria evenimentelor afective (AET; H. Weiss și R. Cropanzano, 1996), subliniază rolul critic al stărilor afective în predicția unor output-uri de tipul atitudinilor și comportamentelor de la locul de muncă. În mod similar, Rubin și alții privesc disonanța emoțională autopercepută, ca *starea afectivă necesară pentru răspunsul comportamental al muncii emoționale* și definește două tipuri de disonanță emoțională întâlnite în comportamentul organizațional:

- disonanță emoțională trăită de angajat *înainte* de comportamentul propriu zis de muncă emoțională;
- disonanță emoțională trăită de angajat *după* ce comportamentul de muncă emoțională a fost realizat.

Analizând rolul disonanței emoționale în predicția muncii emoționale, W. J. Zerbe (2000, 202) face distincția între aceste două tipuri, și anume: primul tip constă în „gradul de neconcordanță dintre emoțiile simțite și cele arătate, sau *mimate*” iar cel de-al doilea tip a fost descris ca „neconcordanța dintre emoțiile arătate, exprimate și normele locale, situaționale”.

Pentru a face distincția între stări emoționale și comportament motivat, Rubin și alții (2005, 194) redefineste disonanța emoțională ca „*starea afectivă*

pură ce apare în prealabil actului de muncă emoțională”. În completarea celor menționate, aceeași autori fac următoarea precizare „disonanța emoțională nu trebuie privită ca un conflict între emoțiile simțite și cerințele obiective organizaționale (reguli scrise sau instrucțiuni ale supervisor-ului); disonanța emoțională este mai degrabă rezultatul discrepanței dintre emoțiile simțite și percepția unui agajat referitor la tipul de display emoțional cerut de situație.” (R.S. Rubin și alții, 2005, 194).

La fel ca în cazul disonanței cognitive, disonanța emoțională produce un disconfort psihologic, disconfort care motivează individul pentru a-l diminua, înlătura. Pornind de la această idee, în acest nou model conceptual, elaborat de Robert S. Rubin, Vicki M. Staebler Tardino, Catherine S. Daus și David C. Munz (2005), munca emoțională nu este altceva decât comportamentul motivat, voluntar, realizat de angajații unei instituții, din dorința acestora de a-și reconcilia emoțiile, sentimentele, ca urmare a instalării disonanței emoționale.

CULTURA ȘI MUNCA EMOȚIONALĂ

Locul de muncă a fost descris de multe ori, ca un loc unde expresia unor emoții puternice este total inadecvată, neașteptată, contraindicată, iar în cazul anumitor profesii, faptul este inclus în fișa postului și sancționabil în mod legal.

„Organizațiile așteaptă ca forța de muncă să nu lase frâu liber emoției, fie ea pozitivă sau negativă, de teamă ca acest fapt va dăuna politicilor și culturii organizaționale”. (B. Ashforth și R. S. Humphrey, 1995, 11). În consecință, organizațiile dezvoltă și mențin anumite reguli ale expresivității emoționale (eng. display rules), ca parte componentă a culturii organizaționale. Ideea a debutat în literatura de specialitate, prin articolele pe această temă ale autorilor P. Ekman și W. Friesen, 1969; A. Hochschild, 1983. S-a sugerat în continuare ideea potrivit căreia, faptul descris mai sus ar putea conduce la reprimarea tuturor display-urilor emoționale, considerate inadecvate, inoportune de către normele și managementul fiecărei organizații în parte.

Pentru a descrie mai bine rolul pe care cultura îl joacă în apariția și dezvoltarea muncii emoționale, voi pune în discuție mai jos, argumentele teoretice ale unei noi teorii apărute în psihosociologia emoțiilor, și anume teoria distribuirii sociale a emoției (SSE), elaborată de B. Rime în anul 1998.

Distribuirea socială a emoției, este conceptualizată ca „procesul interpersonal ce apare ca efect al trăirii unor evenimente de viață, cu o puternică semnificație afectivă pentru individ.” (B. Rime et. al., 1992, 23).

În general, oamenii resimt un anumit impuls, o anumită dorință de a-și împărtăși unii altora sentimente și gânduri, ca urmare a trăirii unor traume majore în viață. Pornind de la acest fapt, B. Rime și alții, sunt de părere că fenomenul de împărtășire a gândurilor și emoțiilor nu apare numai în urma trăirii unor traume

majore, ci fenomenul se întâmplă și în viața de zi cu zi, în timpul experiențelor emoționale cotidiene. În această direcție, autorii aduc cinci argumente:

- Oamenii își împărtășesc experiențele și reacțiile emoționale, cu scopul de a-și rezolva, înțelege natura anumitor senzații ambigue care iau naștere din emoțiile lor;
- Verbalizându-și experiența, oamenii sunt capabili să o înțeleagă mai bine, să-și organizeze în mod cognitiv problema;
- Oamenii caută să-și reactiveze credințele, convingerile despre ei, așa cum au fost folosite în confruntarea cu evenimentul încărcat afectiv;
- Prin împărtășirea gândurilor și emoțiilor cu ceilalți, oamenii primesc suportul social din partea persoanelor pe care le consideră importante în viața lor, contracaraându-și propriul simț al insecurității.
- Împărtășirea emoției la ceilalți (distribuirea socială a emoțiilor) este un mijloc prin care colectivul, grupul poate absorbi și integra experiențe afective individuale, și de asemenea poate dezvolta și recomanda interpretări culturale acceptabile.

Studii experimentale referitoare la această teorie, au fost realizate de psihosociologii B. Rime, G. Mesquita, R. Philippot și S. Boca, 1991. Concluziile au fost următoarele: majoritatea persoanelor investigate își împărtășesc experiențele, gândurile, emoțiile, și dacă este posibil, imediat după trăirea evenimentului sau experienței în cauză; de asemenea „membrii unui grup ar putea continua să-și povestească reciproc experiențele în repetate ocazii” (B. Rime și alții, 1991) iar o corelație pozitivă a fost stabilită între intensitatea emoției trăite și frecvența actelor de „social sharing” (O. Luminet, 2000, 77).

Cu referire directă la studiile prezentate mai sus, se nasc următoarele întrebări: Împărtășirea emoțiilor cu colegul sau colegii de muncă, depinde doar de intensitatea emoțiilor provocate de acel eveniment cu semnificație deosebită din viața angajatului? De frecvența interacțiunilor dintre acesta și restul membrilor din grupul de muncă? Toate aceste comportamente arată la fel sau sunt „colorate” de stilul de exprimare, manifestare al fiecărui angajat în parte? Dacă da, ce anume din stilul unui individ favorizează aceste *schimburi emoționale*? Îmbrăcăminte pe care o poartă? Limba pe care o vorbește? Orientarea religioasă sau poziția în ierarhia grupului?

În rezultatele unor cercetări (P. Ekman, 1994; W. Friesen, 1972; D. Matsumoto, 1993) cultura exercită o influență considerabilă asupra reglajului și intensității emoționale prin intermediul normelor de comportament.

În sprijinul celor de mai sus, se pare că putem vorbi la ora actuală despre o adevărată cultură a emoțiilor trăite și exprimate, a pattern-ului emoțional ce este exprimat în cadrul unei organizații, în relație directă cu cultura organizației per ansamblu.

Profesorul Septimiu Chelcea (2007) sublinia: „Steven L. Gordon conchide că structura socială, înțeleasă ca patternul persistent al relațiilor sociale, și

cultura emoțională, care include și riturile și arta, produc efecte emoționale independente, ipoteză susținută de datele cercetărilor care sugerează că reacțiile emoționale directe la relațiile și evenimentele sociale nu coincid cu prescripțiile culturale”. Drept urmare trebuie să amintim că acele reacții emoționale individuale sunt diferite ca intensitate în trăire și stil de exprimare pentru fiecare angajat în parte; de exemplu, nu toți angajații se bucură în egală măsură de vizita șefului în secția sau grupul lor de muncă sau nu toți colegii de muncă își arată simpatia sau suportul pentru necazul unuia dintre colegi.

Nu venim pe lume cu preferințe față de PSD sau PD și nici cu convingeri religioase bine definite sau anumite atitudini față de sistemul de conducere în general. Dar se știe că temperamentul nostru determină în mare măsură tendințele de preferare ale unor situații, și în consecință de trăire a unor emoții specifice și de evitare ale altora. De exemplu, unii oameni „prin natura lor” caută liniștea, evită conflictele între colegi și trăirile negative, și într-un fel sau altul, evită chiar contactul cu alți oameni. Sunt bine cunoscute în psihologie, personalitățile de tip schizoid, acei angajați foarte performanți, acele „genii insulare”, a căror eficiență profesională este în legătură directă cu concentrația pe metru pătrat de ființe umane. Asemenea indivizi nu vor fi înclinați să participe la marșuri, să voteze de fiecare dată când guvernul propune un referendum, sau să cumpere mereu un produs nou. A. Tesser (1993) consideră că predispozițiile innăscute decid în legătură cu cel puțin două caracteristici care dictează atitudini și aferent acestora reacții emoționale: una este rapiditatea de reacție la obiectele lumii, cea de-a doua – rezistența la schimbarea atitudinilor și trăirilor emoționale.

Când în loc de cuvinte, amărăciunea și durerea sunt veritabile

Este bine cunoscut experimentul lui A. W. Staats et. al. (1958), când persoanele anchetate au învățat să facă asocieri lexicale, în care corelau naționalitatea cu termeni negativi sau pozitivi, de exemplu, olandez – dărnicie, frumusețe, poveste de dragoste ș. a.; suedez – amărăciune, ură, durere. Dacă se poate forma o atitudine și aferent acesteia o emoție cu adevărat pozitivă sau negativă doar ca urmare a unor asocieri lexicale referitoare la naționalitatea respectivă, putem înțelege forța emoțiilor și atitudinilor, comportamentelor noastre ca urmare a unei experiențe autentice de durere și / sau observarea acesteia la cei apropiați. O femeie evreică care se tânguie la piață din cauza faptului că fiul ei a fost nimicit de o bombă sinucigașă, strigă ridicând pumnul: „Toți palestinienii sunt niște criminali!” La fel plânge și o mamă palestiniană, al cărei copil a fost ucis de un glonte rătăcit, adresat de fapt de un soldat izraelian unui membru al grupării Hamas: „Toți israelienii sunt niște criminali!”. Drept urmare, tații, alți copii ale acelor mame, vecinii, rudele sau necunoscuții care urmăresc în buletinul de știri din fiecare seară, durerea trăită de aceea femeie își vor forma adânci sau parțiale atitudini și reacții emoționale

negative față de dușman. Reacțiile fiziologice asociate acestui mecanism de formare a trăirilor și atitudinilor negative „explică intensitatea lor, durabilitatea și rezistența la schimbare. Din cauza puternicei componente emoționale pe care le au aceste atitudini, persuasiunea rațională este adeseori «o nucleu aruncată în perete»». (W. Wosinska, 2005, 109). Aceeași autoare este părere că impasul în negocierile israelo-palestiniene sau indo-pachistaneze, observate în anii 2001-2002, a fost o dovadă a acestei puternice „psihologii” emoționale a atitudinilor. Pornind de la acest aspect, ne întrebăm, cât de intense sunt aceste atitudini și reacții emoționale negative în cadrul unui grup de muncă, cât de intens este procesul de atribuire și în ce măsură aceste fenomene influențează în mod direct comunicarea, cooperarea, și indirect performanța profesională?

S-a demonstrat că există șapte tipuri de emoții, a căror expresie este din punct de vedere cultural universală și anume: mânia, bucuria, repulsia, tristețea, teama și surprinderea (P. Ekman, 1972). Dovada exprimării lor identice de către oameni este faptul că emoțiile pot fi recunoscute pe chipul unui chinez bătrân, al unui copil african sau al unei femei europene blonde fără să ne înșelăm prea tare.

Pe lângă „emoțiile universale” și a modelelor universale de exprimare a acestor emoții, există diferențieri clare de exprimare a nuanțelor diverselor emoții în culturi diferite. De exemplu, în tribul masai, un războinic experimentat îl scuipă drept în față pe un tânăr bărbat, dacă îl apreciază ca fiind promițător pentru „meseria de războinic”; nu are aceeași semnificație și în cultura noastră. Un elev chinez, atunci când este admonestat de profesor, răspunde cu un zâmbet larg, acest tip de comportament fiind pentru cultura respectivă, semn al unui respect profund. În cultura japoneză, un bărbat angajat care își șterge nasul în fața unei colege femei, arată acesteia un dispreț puternic, o lipsă totală de respect. Cu toate acestea, cultura asiatică se pare că rămâne cultura primordială în care este foarte posibil „să mori de rușine” (G. Jderu, 2006, 10).

Atunci când vorbim de emoții, nu trebuie să pierdem din vedere cele două caracteristici: intensitatea trăirii și modul de expresie. Este interesant de analizat cum femeile din lumea islamică învață și trăiesc emoțiile, de orice tip. Un binecunoscut incident, o adevărată traumă, a fost relatat de unele televiziuni și poate fi vizualizat actualmente pe un site internațional: este vorba despre o tânără arabă de 17 ani, acuzată de trădare și condamnată la moarte, executată prin spânzurare în piața din centrul orașului; motivul acuzării a fost acela că a trăit un viol; a fost executată pentru că a fost violată, pentru faptul că ar fi provocat prin comportamentul ei, apariția acestui comportament agresiv la bărbatul violator, acesta din urmă fiind absolvit de orice vină și asistând fără nicio remușcare la actul de spânzurare a tinerei fete. Deși legea islamică interzice pedeapsa cu moartea la tinerii minori, acest fapt s-a întâmplat, și mai dureros este că se pot întâmpla în continuare. Acesta poate fi unul din

evenimentele care le împiedică la ora actuală, pe femeile din Afganistan să își descopere fața, deși actualul sistem politic le permite acest lucru. „Îmi este frică pentru urmările care ar putea interveni” a fost declarația unei tinere din această țară, declarație făcută într-un reportaj al unui canal de știri internațional; deși în această țară, legea islamică și actualmente și cea politică le permite să își descopere fața, femeile refuză și trăiesc în continuare un puternic sentiment de teamă, rușine și în unele cazuri chiar vinovăție dacă din întâmplare, atunci când sunt într-un magazin, le alunecă burca (vălul) de pe față.

Pornind de la aceste exemple, ia naștere următoarea întrebare: cât de frecvent, cât de cerut în fișa postului va fi comportamentul de a fi amabil, de a zâmbi binevoitor, de a manifesta muncă emoțională în unele țări din lumea islamică? Posturile în serviciile publice sunt/vor fi create special pentru bărbați? Rămâne de văzut.

Cu largi implicații în cultura fiecărui popor, asistăm la ora actuală la o adevărată **cultură emoțională**, aceasta oferind nuanțe specifice muncii emoționale prestate de angajații organizațiilor, instituțiilor din diferite arii geografice.

Din aspectele prezentate mai sus, reiese faptul că angajații „își însușesc cultura emoțională prin socializare, devenind astfel competenți să joace rolurile sociale impuse de situațiile concrete, în funcție de poziția lor socială (de exemplu, clasa socială căreia îi aparțin) și de apartenența la genul social (gender). Elaborarea cognitivă a emoțiilor în procesul socializării copiilor este influențată de variațiile în secvențele, constrângerile și diversitatea expunerii la emoții. Înțelegem de ce emoțiile elaborate cultural sunt atât de diferite nu numai de la o categorie socială la alta, dar și de la un grup social la altul sau de la persoană la persoană, în funcție de stilul de viață al familiei.” (S. Chelcea, 2007).

Un punct de vedere introdus de Steven L. Gordon în abordarea psihosociologică a emoțiilor se referă la orientările din interiorul culturii emoționale și anume **orientarea instituțională versus orientarea impulsivă**. Autorii Jonathan H. Turner și Jan E. Stets (2005, 32) menționează că această distincție derivă din concepția lui Ralph H. Turner (1976) despre selful real, profund și interior revelat fie de comportamentul instituțional (normativ), fie de impulsuri (comportamentul antinormativ).

Tabelul 2.

Caracterizarea emoțiilor instituționale și a emoțiilor impulsive (S. Gordon, 1989, după S. Chelcea, 2007)

Emoțiile instituționale	Emoțiile impulsive
Au de regulă o durată lungă	De regulă durează puțin
Au de regulă o intensitate scăzută	Au de cele mai multe ori o intensitate mare
Consistența este cerută între norme și instituții	Consistența este cerută între simțiri și exprimare
Sursa normelor include	Sursa normelor include

tradiția și instituțiile	persoanele, egale ca status, mass-media; emergența în situații
Ipocrizia apare între standarde și acțiuni	Ipocrizia apare între impulsuri și acțiuni
Munca emoțională implică autocontrol; abilități expresive	Munca emoțională implică emoții eliberatoare și reducerea inhibițiilor
Percepția propriilor emoții depinde de modul în care a fost socializată	Percepția propriilor emoții este nesocializată și naturală
Cea mai competentă expresie este cea care corespunde perfect standardelor	Cea mai competentă expresie este cea spontană, chiar dacă are limite; cel mai bine în cazul tabuurilor; dezvăluiri ale vieții private
Inautentice când abandonează principiile sau mediocritățile comunicării	Inautentice când se conformează presiunii sociale, inhibiției
Vocabularul prototipic al emoțiilor include simpatia, venerația, nostalgia, indignarea și morală	Vocabularul prototipic al emoțiilor include furia, iritarea, dezgustul, surpriza, frica și excitarea

Potrivit cercetărilor Jonathan H. Turner și Jan E. Stets (2005, 34), nu întotdeauna managementul emoțiilor provoacă înstrăinarea individului de munca sa, ci doar la persoanele care au o orientare emoțională impulsivă.

„Reflexivitatea umană transformă radical natura emoțiilor” reprezintă teza centrală a teoriei despre reflexivitate, după cum afirmă însuși Morris Rosenberg (1990, 3). Această teză, în opinia profesorului S. Chelcea, „legitimează deplin abordarea sociologică a emoțiilor.” (S. Chelcea, 2007, 20)

Luând în calcul capacitatea indivizilor de a reacționa activ, de a se raporta diferit la situație, se ajunge astfel, la o *conomie a emoțiilor* și conform teoriei despre simpatie elaborată de Candace Clark „indivizii nu aplică automat normele culturii simțămintelor: ei se angajează activ în schimburi de emoții cu alți indivizi, de pe urma cărora se așteaptă să obțină un profit. Se ajunge astfel la o „microconomie” a emoțiilor – oferim emoții și așteptăm în schimb emoții: iubire pentru iubire, simpatie pentru simpatie etc. –, dar și la o „micropolitică” a emoțiilor, dat fiind faptul că în funcție de poziția socială emoțiile se asociază cu resursele emoționale.” (S. Chelcea, 2007, 24)

S-ar putea să fim puțin prea îndrăzneți atunci când asociem termenul de „economia emoțiilor”, unui complex de emoții precum simpatia, pentru că „arătând simpatie unei persoane, noi îi acordăm un sprijin pentru depășirea situației critice, o încurajăm,

ceea ce reprezintă un comportament prosocial autentic dacă «donatorul de simpatie» – termenul îmi aparține – nu așteaptă o recompensă materială sau morală, dacă exprimarea simpatiei nu constituie o obligație de serviciu, ci un act conștient, liber decis (S. Chelcea, 1996, 438).

Viața la locul de muncă este impregnată cu emoții. Începem cu emoția de bucurie sau sentimentul de fericire că am obținut un post și o încheiem uneori cu fericire, alteori cu tristețea provocată de pierderea locului de muncă. Dar ce emoții trăim între aceste etape? Ce emoții suntem determinați să trăim? De aceea, doresc să susțin punctul de vedere al profesorului Septimiu Chelcea, potrivit căruia analiza solicitărilor psihice ale noilor profesii (din sfera relațiilor publice, relațiilor cu clienții, advertisingului etc.) din România postcomunistă, prin prisma teoriilor culturale ale emoțiilor ar putea sugera unele modalități de prevenire a alienării în cazul muncii emoționale.

Ar mai fi foarte multe de spus în legătură cu rolul pe care emoțiile îl joacă în comportamentul organizațional. Sper că acest articol va ajuta la formarea unui punct de vedere mult mai senzitiv cu privire la rolul emoțiilor la locul de muncă, emoții ce apar nu numai în situațiile dramatice dar și în sarcinile de zi cu zi; acestea trec de multe ori neobservate și influențează performanța profesională a angajatului. În fond, despre aceste aspecte este vorba, atunci când analizăm comportamentul organizațional.

Bibliografie

- Ashford, B. E. și Humphrey R.S. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18(1), 88-115.
- Ashford, B. E. și Humphrey R.S. (1995). Emotion in the workplace: A reappraisal. *Human Relations*, 48(2), 97-125.
- Ashford, B. E. și Tomiuk, M. A. (2000). Emotional labour and authenticity: Views from service agents. În S. Fineman (Ed.), *Emotions in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ashkanasy, N.M., Hartel, C.E.J. și Daus, C.S. (2002). Advances in organizational behavior: Diversity and emotions. *Journal of Management*, 28, 307-338.
- Ashkanasy, N.M., Hartel, C.E.J. și Zerbe, W.J. (2000). *Emotions in the workplace: Research, theory, and practice*. Westport, CT: Quorum Books.
- Barbalet, Jack M. [1998](2001). *Emotion, Social Theory, and Social Structure. A Macrosociological Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barsade, S., Brief, A. P. și Spataro, S. E. (2003). The affective revolution in organizational behavior. The emergence of a paradigm. În J. Greenberg (coord.), *Organizational behavior: The state of the science*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.

- Brief, A. P. și Weiss, H. M. (2002). Organizational behavior: Affect in the workplace. În S.T. Fiske, D. L. Schacter și C. Zan Waxler, *Annual Review of Psychology*, 53, 279-307.
- Brotheridge, C. M și Grandey A.A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of „people work”. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39.
- Brotheridge, C. M și Lee, R. (1998). *On dimensionality of emotional labor: Development and validation of an emotional labor scale*. Articol prezentat la prima conferință intitulată „Emoții în viața organizațională”, San Diego.
- Brotheridge, C. M și Lee, R (2002). Testing a conservation of resources model of the dynamics of emotional labor. *Journal of Occupational Health*, 7(1), 57-67.
- Bendelow, Gillian (ed.) (1998). *Emotions in Social Life. Critical Themes and Contemporary Issues*. Londra: Routledge.
- Bolton, Sharon C. (2005). *Emotion Management in the Workplace*. Gordonsville: Palgrave Macmillan.
- Branaman, Ann (ed.) (2001). *Self and Society*. Oxford, UK: Blackwell Publishers Ltd.
- Chelcea, Septimiu (1996). Comportamentul prosocial. În A. Neculau (coord.). *Psihologie socială. Aspecte contemporane* (pp. 438-451). Iași: Editura Polirom.
- Chelcea, Septimiu (2007). Emoțiile în viața socială, *Sociologia Românească*, 2, 2007 (în curs de apariție)
- Chelcea, Septimiu (2007). Sociologia emoțiilor: teorii culturale, *Sociologia Românească*, 2, 2007 (în curs de apariție)
- Clark, Candace (1987). Sympathy biography and sympathy margin. *The American Journal of Sociology*, 93, 2, 290-321.
- Clark, Candace (1997). *Misery and Company: Sympathy in Everyday Life*. Chicago: University of Chicago Press.
- Collins, Randall (1975). *Conflict Sociology. Toward an Explanatory Science*. New York: Academic Press.
- Collins Randall (1981). *Sociology since Midcentury. Essays in Theory Cumulation*. New York: Academic Press.
- Cropanzano, R., Weiss, H. M., Hale, J.M. Și Reb, J. (2003). The structure of affect: Reconsidering the relationship between negative and positive affectivity. *Journal of Management*, 29 (6), 831-857.
- Damasio, A.R. (1994). *Descartes's error: Emotion, reason and human brain*. New York: Grossett, Putnam&Sons.
- Eide, D. și Lindberg, F., (1997). *Exploring external interactions and consequences for knowing: A critical analysis of service firms*. Lucrare prezentată la Conferința Nordică de Afaceri, a 14- a, Bodo.
- Ekman, Paul.(1972). Universals and cultural differences in the judgement of facial expressions of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 284-291
- Ekman, Paul și Davidson, R.J. (1995) *The Nature of Emotion: Fundamental Questions*. New York: Oxford University Press.
- Ekman, P. (1994). Strong evidence for universals in facial expressions: A reply to Russell's mistaken critique.*Psychological Bulletin*, 115(2), 268-287.
- Fineman, S. (1993). *Emotion in organizations*. London: Sage.
- Fisher, C.D.(2000). Mood and emotions while working: Missing pieces of job satisfaction? *Journal of Organizational Psychology*, 21(2), 185-202.
- Frost, P. (2003). *Toxic emotions at work*. Boston: Harvard Business School Press.
- Grandey, A.A. (2003). When the „Show must go on”: Surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery.*Academy of Management Journal*, 46(1), 86-96.
- Gordon, Steven L. (1981). The sociology of sentiments and emotion. În M. Rosenberg și R.H. Turner (1981) *Social Psychology. Sociological Perspectives* (pp. 562-592). New York: Basic Books.
- Gordon, Steven L. (1990). Social structural effects on emotions. În T.D. Kemper (ed.). *Research Agendas in the Sociology of Emotions* (pp. 145-179). Albany: State University of New York Press.
- Guerrier, Y. (1999). *Organizational behavior in hotels and restaurants: An international perspective*. Chichester: Wiley.
- Hartel, Charmine, Zerbe Wilfred și Ashkanasy. (2005) *Emotions in organizational behavior*, New Jersey: Laurence Erlbaum.
- Halbwachs, Maurice (1947). L'expression des émotions et la société. *Échanges sociologiques*. Paris: Centre de Documentation Universitaire (versiune electronică).
- Heise, David R. (1977). Social action as the control of affect. *Behavioral Science*, 22, 163-177.
- Heise, David R. (1979). *Understanding Events: Affect and the Constructions of Social Action*. New York: Cambridge University Press.
- Hochschild, Arlie Russell (1975). The sociology of emotions: Selected possibilities. În M. Millman și R.M. Kanter (eds). *Another Voice* (pp. 280-307). Garden City, NY: Anchor Press.
- Hochschild, Arlie Russell (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *The American Journal of Sociology*, 85, 3, 551-575.
- Hochschild, Arlie Russell (1983). *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Johnson, John M. (2001). Review: „Misery and Company: Sympathy in Everyday Life” de

- Candace Clark (1997). *Contemporary Sociology*, 30, 1, 46-47.
- Judge, T.A., și Larsen, R. J. (2001). Dispositional affect and job satisfaction: A review and theoretical extension. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86, 67-98
- Kemper, Theodore D. (1978). *A Social Interactional Theory of Emotions*. New York: Wiley.
- Kemper, Theodore D. (1981). Social constructionist and positivist approaches to the sociology of emotions. *The American Journal of Sociology*, 87, 2, 336-362.
- Kemper, Theodore D. (1990). Social relations and emotions: A structural approach. În T.D. Kemper (ed.). *Research Agendas in the Sociology of Emotions* (pp. 207-237). Albany: State University of New York Press.
- Kemper, Theodore D. (2002). Predicting emotions in groups: some lessons from September 11. În J. Barbalet (ed). *Emotions and Sociology* (pp. 53-68). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Kruml, S., Geddes, D. (2000). Catching fire without burning out: Is there an ideal way to perform emotional labor? În N. M. Ashkanasy, C. E. J. Hartel, & W. J. Zerbe (coord.), *Emotions in the workplace: Research, theory, and practice*. Westport, CT: Quorum Books, 177-188.
- Luminet, O., Bouts P., Delie F., Manstead, A.S.R. și Rime, B. (2000). Social sharing of emotions following exposure to a negatively valenced situation. *Cognition and Emotion* 14, 661-688.
- Mann, S. (1999). Emotion at work: To what extent are expressing, suppressing, or faking it? *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(3), 347-369.
- Manstead, Antony S.R., Frijda, Nico H. și Fischer, Agneta (2004). *Feelings and Emotions: The Amsterdam Symposium*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Marx, Karl [1852](1960). Optsprezece Brumar al lui Ludovic Bonaparte. În K. Marx – F. Engels. *Opere* (vol. 4). București: Editura Politică.
- Mastenbrock, W. (2000). Organizational behavior as emotion management. În N. M. Ashkanasy, C.E.J. Harte, și W.J. Zerbe, *Emotions in the workplace: Research, theory, and practice*. Westport, CT: Quorum Books.
- Matsumoto, D. (1993). Ethnic differences in affect intensity. *Motivation and Emotion*, 17(2), 107-123.
- Middleton, D. (1989). Emotional style: The culture ordering of emotions, *Ethos*, 17, 187-207
- Morris, J.A. și Feldman, D.C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010.
- Mumby, D.K. și Putnam, L. A. (1992). The politics of emotion: A feminist reading of bounded rationality. *Academy of Management Review*, 17(3), 465-486.
- Pavelcu, Vasile [1936](1999). Funcția afectivității. În V. Pavelcu. *Elogiul prostiei. Psihologie aplicată la viața cotidiană* (pp. 167-184). Iași: Editura Polirom.
- Pekrun, R. Și Frese, M. (1992). Emotions in work and achievement. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 7, 153-200.
- Pugliesi, K. (1999). The consequences of emotional labor: Effects on work stress, job satisfaction and well-being. *Motivation and Emotion*, 23(2), 135-154
- Rafaeli, A. Și Sutton, R.I. (1990). Busy stores and demanding customers: How do they affect the display of positive emotion? *Academy of Management Journal*, 33(3), 623-637.
- Rafaeli, A. și Sutton, R.I. (1989). The expression of emotion in organizational life. În L.L. Cummings și B. M. Staw (eds.), *Research in organizational behavior*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Rime, B. (1995). The social sharing of emotional experience as a source for the social knowledge of emotion. În J.A. Russell, J. M. Fernandes-Dols, A.S.R. Manstead și J.C. Wellenkamp (coord.) *Every day conceptions of emotions. An introduction to the psychology, anthropology, and linguistics of emotion*. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer.
- Rime, B., Philippot, P., Boca, S., și Mesquita, B. (1992). Long-lasting cognitive and social consequences of emotion: Social Sharing and rumination. În W. Stroebe și M. Hewstone (coord.). *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 38-49.
- Rubin, J. Z., Pruitt, D.G., și Kim, S.H. (1994). *Social conflict: Escalation, stalemate, and settlement*. New York: McGraw-Hill.
- Rosenberg, Morris (1990) Reflexivity and emotions. *Social Psychology Quarterly*, 53, 3-12.
- Rosenberg, Morris et al. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Defferent Outcome. *American Sociological Review*, 60, 1, 141-156.
- Schachter, Stanley și Singer, Jerome (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379-399.
- Schaubroek, J. și Jones J. R. (2000). Antecedents of workplace emotional labor dimensions and moderators of their effects on physical symptoms. *Journal of Organizational Behavior*, 21(2), 163-183.
- Scheff, Thomas J. (1990). Socialization of emotions: Pride and shame as causal agents: An affect control model. În Th.D. Kemper (ed.) *Research Agendas in the Sociology of Emotion* (pp. 281-304). Albany: State University of New York Press.
- Simon, H.A. (1976). *Administrative behavior: A study of decision-making processes in administrative organization*. New york: Free Press
- Smelser, Neil J. și Baltes Paul B. (eds) (2001). *International Encyclopedia of the Social &*

- Behavioral Sciences. Palo Alto: Elsevier Science Ltd.
- Sturdy, A. și Fleming, P. (2001). *Talk as technique – A critique of the words and deeds distinction in the diffusion of customer service cultures*. Lucrare prezentă la Conferința a 17-a EGOS Colloquim, Lyon.
- Tesser, A. (1993). The importance of heritability in psychological research: The case of attitudes. *Psychological Review*, 100, 129-142.
- Tews, M. J., Glomb, T.M. (2000). Emotional labor: A conceptualization and scale development. *Journal of Vocational Behavior*, 64(1), 1-23.
- Thoits, Peggy A. (1989). The sociology of emotions. *Annual Review of Sociology*, 15, 317-342.
- Thoits, Peggy A. (1990). Emotional deviance: Research agendas. În T.D. Kemper (ed.). *Research Agendas in the Sociology of Emotions* (pp. 180-203). Albany: State University of New York Press.
- Turner, Jonathan H. și Stets, Jean E. (2005). *The Sociology of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Maanen, J. Și Kunda G. (1989). „Real feelings”: Emotional expression and organizational culture. În L.L. Cummings și B.M. Staw, *Research in organizational behavior*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Wakefield, J. C. (1999). Levels of explanation in personality theory. În D.M. Buss și N. Cantor. *Personality psychology: Recent trends and emerging directions*. New-York: Springer Verlag.
- Weiss, H.M. și Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. În B. M. Shaw și L.L. Cummings (ed.), *Research in organizational behavior* (1-74). Greenwich, CT: JAI Press.
- Wharton, A.S. și Erickson, R.J. (1993). Managing emotions on the job and at home: The consequences of multiple emotional roles. *Academy of Management Review*, 18 (3), 457-486.
- Wosinska, W. (2005). *Psihologia vieții sociale*. București: Renaissance.
- Zerbe, W.J. (2000). Emotional dissonance and employee well-being. În N. M. Ashkanasy, C.E.J. Hartel și W.J. Zerbe (ed.), *Emotions in the workplace: Research, theory, and practice*. Westport, CT: Quorum Books.

ABORDĂRI ALE STUDIULUI CULTURII ORGANIZAȚIONALE

Andrea Diana BUDEAN

Universitatea Babeș-Bolyai

Cluj Napoca, România

andrea.budean@gmail.com

ABSTRACT: The organizational culture has gained the attention of more and more researchers, consultants and businessmen as many of the differences in performance between two or more organizations was considered to be determined by their culture. The novelty of this research subject has been also supported by the organizational phenomena related to the increasing internationalization and globalization that underlie the importance of an existing compatibility between those cultures that interact with each other. The focus on the assessment instruments of organizational culture brought to light a series of discrepancies related to theoretical approaches but also to the methodological aspects. In this paper we aim to revise both the existing research methods in the field of organizational culture and the research designs most frequently used in multicultural and global contexts with a focus on their strengths and weaknesses. This analysis will result into a series of recommendations and proposals in order to increase the scientific standards and applicability of organizational culture research.

Key Words: organizational culture, quantitative research methods, qualitative research methods, cultural studies.

Cultura organizațională a atras atenția cercetătorilor din întreaga lume, pentru mai mult de două decenii. O serie de cercetări și publicații au pus în evidență o varietate bogată de relații între cultura organizațională, pe de-o parte și o serie de rezultate sau funcții ale organizației, pe de altă parte. Câteva dintre variabilele organizaționale puse în relație cu cultura organizațională sunt productivitatea personală (Welch, 1990), rezultatele financiare ale firmei (Denison, 1984), planificarea strategică și implementarea strategiilor (Schwartz & Davis, 1981), procesele de recrutare și selecție (Gross & Shichman, 1987), inovația (Handy, 1985; Ravichandran, 2000) și vânzările (Tinsley, 1988).

O altă direcție de cercetare care atrage atenția asupra culturii organizaționale vine din sfera studiilor realizate asupra proceselor și strategiilor de internaționalizare și globalizare ale organizațiilor. Cultura organizațională reprezintă un mijloc crucial de coordonare și control în companiile multinaționale (Jaeger, 1983). Pe de altă parte, o cultură organizațională puternică poate constitui și o forță care se opune schimbării, membrii organizației nefiind dispuși să renunțe la propriile lor sisteme de valori și convingeri cu privire la realitatea organizațională (Pitariu & Budean, 2007). Pentru ca eforturile de internaționalizare să se finalizeze cu succes, o serie de autori subliniază importanța compatibilității culturale a organizațiilor (Chorn, 1991; Meyer et al., 1983; Kilmann, 1995; Trompenaars, 1990). Se menționează de către tot mai mulți cercetători că globalizarea pieței se va solda cu succes dacă managerii vor aborda problema de pe poziții culturale (Smith, 1992). Adler și Bartholomew (1992) susțin că 70% din articolele publicate în revistele cu o tematică ce tratează probleme ale comportamentului organizațional și managementului resurselor umane, includ conceptul de

cultură, iar 93.3% ajung la concluzia că studiul acesteia este important și nu trebuie neglijat.

În ciuda numeroaselor eforturi de investigare a culturii organizaționale motivate de înțelegerea importanței acesteia pentru realitatea organizațională, cercetările empirice realizate până în prezent au contribuit destul de puțin la relevarea naturii profunde a culturii organizațiilor. O posibilă cauză a stadiului actual al cercetărilor asupra culturii organizaționale ar putea fi lipsa unor metodologii de cercetare adecvate pentru surprinderea acestui fenomen complex, tacit și slab definit. În lucrarea de față ne propunem să analizăm metodele empirice de investigare a culturii organizaționale.

Cultura organizațională. Delimitări conceptuale

Numeroasele definiții propuse pentru termenul de cultură organizațională (Muijen în 1998 a identificat aproximativ 160 de definiții ale culturii organizaționale propuse de antropologi și cel puțin tot atâtea propuse de psihologi) denotă lipsa de consens și structură în problematica abordată. Definițiile publicate în literatura de specialitate variază de la luarea în considerare a unui singur fenomen, la cele cu o abordare holistă, incluzând convingeri, ritualuri, obiceiuri, sisteme de valori, norme comportamentale și modalități de conducere a afacerii (Trice & Beyer, 1985; Tunstall, 1983). În mare, definițiile se pot clasifica în categoria celor care accentuează aspectele vizibile ale culturii, cele care accentuează semnificațiile atribuite diferitelor aspecte ale vieții organizaționale, sau categoria celor care combină cele două abordări.

Perspectiva din care este definită cultura organizațională influențează (sau cel puțin ar trebui să influențeze) metodele utilizate ulterior în studiul acesteia. Sackmann (1991) propune în scopul ilustrării

acestei realități utilizarea modelului iceberg-ului. Manifestările externe, artefactele și comportamentele din cadrul unei organizații sunt semne ale realității culturale, dar nu și ale mijloacelor de structurare a acestei realități. Convingerile fundamentale cu privire la prioritățile, procesele, cauzele și modalitățile de îmbunătățire sunt situate la un nivel mai profund. Acestea sunt tacite, prin urmare nu sunt direct observabile. Înțelegerea lor este critică pentru descifrarea manifestărilor vizibile, dar provocarea lor necesită un instrumentar special

Metode de investigare a culturii organizaționale

Metodele utilizate în studiul culturii organizaționale se pot apropia mai mult de metoda deductivă, realizată din perspectiva unui outsider, sau de metoda inductivă, realizată din perspectiva unui insider (Evered & Louis, 1981; Fetterman, 1989). Aceste abordări se bazează pe înțelegeri diferite ale culturii organizaționale. Perspectiva outsiderului are la bază abordarea pozitivistă a științei și urmărește generalizarea rezultatelor și stabilirea de legi universale. Ipotezele sunt deduse din teorie și apoi testate. Cultura este tratată ca una dintre diferitele variabile organizaționale, care poate fi controlată.

În contrast, studiul culturii din perspectiva insider-ului urmărește înțelegerea vieții organizaționale din cadrul intern al locației investigate. Cunoștințele dobândite în acest fel sunt relevante contextului și situației specifice și nu pot fi generalizate dincolo de acest cadru. Cercetătorul interacționează cu membrii organizației și este implicat experiențial. Conceptele și ipotezele emerg în urma acestui proces interactiv. În această abordare, cultura este tratată ca fiind ceva ce organizația este, iar cercetătorii sunt interesați de o înțelegere profundă a acestui context cultural (Sackmann, 1990).

Metode calitative de studiu a culturii organizaționale

Cercetarea culturii organizaționale prin metode calitative urmează un model antropologist, care dezvoltă o înțelegere profundă a culturii prin participarea la viața organizațională pe o perioadă mai îndelungată de timp. În general, în această perioadă se derulează o serie de interviuri. Lawler, Nadler & Cammann (1980) menționează ca și avantaje ale acestei abordări bogăția datelor, contextualizarea datelor, posibilitatea dobândirii unui insight prin intermediul ascultării empatică, iar aceste metode au o validitate de aspect foarte ridicată. Dezavantajele acestei abordări rămân costurile ridicate și dificultatea cercetătorului de a nu își impune propriile viziuni. În majoritatea cazurilor este imposibil să fie implicați toți membrii unei organizații și în consecință este nevoie de eșantionare. Procedura de eșantionare ridică o serie de probleme, iar comparațiile între organizații sunt dificil de realizat.

Principalele abordări calitative ale culturii organizaționale sunt studiul etnografic, abordarea

istorică a organizațiilor și abordarea clinică.

Studiul etnografic utilizează concepte și metode dezvoltate în sociologie și antropologie pentru a studia organizațiile, în vederea unei iluminări descriptive, oferind în acest fel o înțelegere bogată a diferitelor fenomene organizaționale (Schein, 1990). Alături de studiul etnografic se poate adăuga și *abordarea istorică a organizațiilor* - un studiu istoric și longitudinal poate oferi anumite insight-uri ce nu pot fi obținute în alt mod. Ambele abordări poate duce la dezvoltarea unei teorii organizaționale mai bune, însă sunt costisitoare și necesită foarte mult timp.

Caracteristica esențială a *abordării clinice* constă în faptul că datele sunt colectate în timp ce consultantul se implică activ în asistarea și ajutarea clientului să își definească și să își rezolve problemele care au fost anterior definite de către acesta, sau la inițiativa lui. Interacțiunea și colaborarea dintre consultant și membrii organizației client contribuie în mod direct la analiza orientării culturale. O procedură clinică eficientă implică observarea și interviuarea participanților, oferirea unui feedback preliminar pe baza primelor date obținute, apoi lucrul individual sau pe grupuri mici, pentru a realiza o caracterizare a organizației din perspectiva culturii. Abordarea clinică nu funcționează decât atunci când clienții sunt dispuși și capabili să se implice activ în analiza personală și organizațională. Existența tensiunilor și conflictelor organizaționale presupune absența acestor condiții. În aceste cazuri metoda clinică se soldează cu eșec. Dezavantajul acestei metode constă în faptul că nu oferă nici profunzimea datelor care rezultă în urma cercetării etnografice și nici rigoarea metodologică a evaluărilor cantitative.

Atât metoda clinică, cât și cea etnografică necesită un interval foarte mare de timp și dezvoltarea unor cercetători foarte abili. Focalizarea metodelor calitative asupra problemelor și a surselor specifice de ineficiență poate reduce considerabil cantitatea de timp necesară în mod normal.

Unul dintre modelele care sistematizează cel mai bine cercetarea calitativă a culturii organizaționale este cel propus de Schein, din perspectiva căruia cultura unei organizații poate fi abordată la diferite nivele de profunzime („stratul” cel mai superficial este cel al artefactelor, iar cel mai profund vizează convingerile, ipotezele, teoriile organizației, care sunt de multe ori implicite).

Tehnicile specifice de investigare sunt cele ale cercetării calitative: interviul, observația, studiul de caz.

Interviurile

Interviurile pot conține întrebări directe despre cultură - spre exemplu chestionarea normelor de productivitate sau a relațiilor dintre nivelele ierarhice. Mult mai utile sunt întrebările indirecte, în baza cărora cercetătorii pot infera orientările culturale fundamentale. Orientarea culturală poate fi inferată și în baza răspunsurilor la întrebări care nu par a fi în relație directă cu cultura organizațională - de exemplu

solicitarea membrilor organizației să numească și să descrie câteva dintre eșecurile și succesele organizaționale (Argyris, 1999). În analiza acestor răspunsuri, consultantul acordă o atenție deosebită acelor convingeri considerate de-la-sine-înțelese. Într-o manieră similară, consultanții pot studia valorile și schemele cognitive pe care persoanele intervievate le consideră de-la-sine-înțelese atunci când discută despre probleme sau provocări ale organizației.

Interviurile au avantajul că permit stabilirea unei relații cu respondenții, adresarea întrebărilor de verificare, cu un rol definitoriu în acuratețea, completitudinea și semnificativitatea datelor. Dezavantajele includ timpul îndelungat necesar culegerii de date și posibilitatea apariției efectului intervievatorului și a răspunsurilor dezirabile social (Judd et al, 1991).

Datele obținute în urma interviurilor pot fi suplimentate prin observarea artefactelor culturale și a modelelor comportamentale, incluzând atât comportamentul emergent, cât și cel repetat și formal, care apare în special în ședințe și ceremonii sau ritualuri organizaționale (Trice & Beyer, 1984; 1993).

Observația sistematică

Observația sistematică este un proces relativ obiectiv cu o procedură structurată utilizată pentru a observa comportamente ce corespund unor categorii predefinite (Judd et al., 1991). Observația sistematică are avantajul de a cuantifica comportamentele nonrepetitive și neregulate ale unui număr relativ mare de angajați. Instruirea observatorului și măsurarea acordului inter-observatori permite obținerea unui nivel ridicat de acuratețe pentru observație. Dezavantajele observației sistematice implică posibilitatea obținerii unor rezultate obtuze, datorită definirii imprecise a categoriilor, nesurprinderea categoriilor mai puțin frecvente și timpul îndelungat necesar observării.

Observația participativă

O altă formă a observației este cea în care observatorul este participant – un tip de observație nestructurată în care consultantul se identifică pe sine cu un cercetător care interacționează cu participanții în diferite procese sociale, dar nu are pretenția că este un participant (Babbie, 1992). Validitatea inferențelor observatorului reprezintă atât punctul tare, cât și limita majoră a acestei metode (Kerlinger, 1986). Inferențele făcute de observator în timpul culegerii datelor pot îmbunătăți semnificația acestora, însă pot reduce validitatea prin creșterea impactului distorsiunilor consultantului. Această metodă poate oferi informații cu privire la incidente specifice, petrecute în timpul interviurilor sau pot identifica probleme importante din domenii care nu au fost direct investigate prin alte metode (Paul, 2001).

Workshopuri

O parte dintre consultanți au propus utilizarea workshopurilor pentru a aduce la suprafață trăsăturile

culturale, fie ca parte a unui studiu clinic al organizației, fie ca și o metodă separată de diagnostic. Workshopurile se utilizează pentru generarea de date calitative despre cultură, mult mai rapid decât s-ar putea obține prin intermediul altor metode calitative care implică în mod direct membrii organizației în procesul de diagnostic. Workshopurile pot direcționa atenția participanților spre orientări culturale care conțin implicații pentru acțiuni imediate. Câteva dintre limitele workshopurilor sunt faptul că poate apărea confuzie între sursele culturale sau non-culturale de eficiență sau ineficiență organizațională. Apoi, participanții pot considera conformismul și coeziunea culturală ca fiind de dorit, evitând să își expună acele opinii care îi îndepărtează de cele comun acceptate. Această tendință spre uniformitate împiedică relevarea valorilor și asumpțiilor fundamentale, care stau la baza comportamentului și reduce semnificativ validitatea datelor obținute, tocmai datorită acestei presiuni de grup.

Metode cantitative de studiu a culturii organizaționale

În încercarea de a depăși limitele metodologice ale cercetării calitative și pentru a promova cercetarea riguroasă în domeniul culturii organizaționale, oamenii de știință și consultanții au dezvoltat instrumente standardizate pentru evaluarea diferitelor trăsături culturale. Majoritatea dintre aceste instrumente constau în inventarierea afirmațiilor sau termenilor care descriu normele și valorile care predomină în cadrul unei organizații.

Cultura este considerată un concept pentru care trebuie dezvoltate măsurători empirice, chiar dacă aceasta presupune spargerea conceptului în unități mai mici, pentru a putea fi analizate și studiate (Schein, 1990).

Metodele de cercetare cantitative au avantajul de a permite cuantificarea și prelucrarea statistică a rezultatelor. Utilizând aceste metode, toți membrii unei organizații pot fi invitați să-și exprime opinia cu privire la cultura organizațională, evitând astfel problemele ridicate de eșantionare. În comparație cu abordarea calitativă, cercetarea cantitativă presupune costuri mai mici și se derulează într-un interval de timp mult mai redus (datele pot fi culese și analizate într-un interval de două luni). Există o serie de chestionare standardizate ale căror proprietăți psihometrice sunt bine cunoscute. Comparațiile între departamente sau organizații devin posibile. Dezavantajele acestor metode sunt reprezentate de cantitatea redusă de date contextuale. Chestionarele sunt percepute ca impersonale și neadecvate subiectelor mai sensibile (De Witte & Van Muijen, 1999).

Chestionarele reprezintă metoda dominată de măsurare în științele comportamentale și este cea mai adecvată atunci când percepțiile respondenților prezintă cel mai mare interes pentru cercetător (Babbie, 1992, apud Paul, 2001). În studiile bazate pe

chestionare, cultura este considerată o proprietate a unui grup, care poate fi măsurată prin intermediul acestor instrumente (Hofstede, 2001, Hofstede & Bond, 1988).

Un avantaj al instrumentelor standardizate de măsurare a culturii organizaționale este faptul că permit cercetătorului să înceapă procesul de diagnoză cu un set predefinit de norme și valori cu influență potențială. Inventarele de cultură permit realizarea de comparații între departamentele aceleiași organizații sau chiar între organizații distincte. În plus, anumite instrumente operaționalizează modele teoretice cu relevanță directă pentru procesul de diagnostic. Există însă și limite ale utilizării instrumentelor standardizate în diagnoza culturii. Una dintre acestea ar fi faptul că o mare parte a instrumentelor standardizate nu studiază impactul culturii asupra indivizilor sau asupra eficienței organizaționale. Apoi, tocmai datorită faptului că aceste instrumente sunt create pe baza unor trăsături care sunt întâlnite în multe organizații, nu ajută foarte mult cercetătorii să descopere acele patternuri culturale defectuoase sau acele efecte culturale unice unei organizații sau unei subculturi din cadrul unei organizații. O mare parte dintre aceste instrumente neglijează și contextul în care se găsește organizația și care modelează semnificațiile pe care membrii acesteia le atribuie simbolurilor și acțiunilor. În ciuda acestor limite, atunci când datele obținute în urma administrării chestionarelor sunt supuse unei analize atente, în care se iau în considerare atât completările, cât și omisiunile participanților la studiu, se poate ajunge la informații valoroase despre ceea ce stă la baza orientărilor culturale.

În literatura de specialitate se pot identifica o mulțime de chestionare standardizate, utilizate în studiul culturii organizaționale: *Corporate Culture Survey* (Glaser, 1983); *Culture Gap Survey* (Kilman & Saxton, 1983); *Cultural-Context Inventory: The Effects of Culture on Behavior and Work* (Halverson,

1993); *Culture Fit* (Life Insurance Marketing and Research Association, 1996); *Denison Organizational Culture Survey* (Denison & Neale, 1995); *Diagnosing Organizational Culture* (Harrison & Stokes, 1992); *FOCUS-93* (van Muijen et al., 1993); *Organizational Culture Inventory* (Cook & Laffersty, 1989); *Organizational Culture Assessment Instrument* (Cameron & Quinn, 1999); *Organizational Cultural Survey* (Parker, 1998).

Tipuri de cercetări interculturale

Cercetările interculturale pot lua diverse forme, în funcție de scopul și caracteristicile specifice ale acestora. Thomas (2002) prezintă principalele taxonomii ale tipurilor de studii, realizate de diferiți autori.

Astfel Drenth & Wilpert (1980) le clasifică în: *replicări* (repetarea unui studiu într-o altă țară), *adaptări* (adaptarea unui design de cercetare pentru o altă cultură) și *studii descentralizate-colective* (o echipă internațională participă la proiectarea, dezvoltarea, implementarea și analiza datelor proiectului).

Van de Vijver & Leung (1997) se focalizează asupra dimensiunilor: explorare vs. testare de ipoteze și pe luarea în considerare a contextului, pentru a descrie patru tipuri de studii interculturale.

Earley & Singh (1995) au identificat patru categorii de cercetări internaționale, pe care le-au etichetat după cum urmează: *cercetări unitare* (studii care se focalizează asupra unei singure culturi și asupra unui singur fenomen), *cercetări gestaltiste* (testarea în alte țări a unor concepte derivate dintr-un principiu general), *cercetări cu formă redusă* (relații specifice sunt testate pentru a identifica efectul unor aspecte punctuale ale culturi) și *cercetări hibride* (concepte dezvoltate în mai multe culturi și utilizate pentru a deriva concluzii universale, sunt ulterior testate și perfecționate).

Categoria	Descrierea	Conceptii despre cultură	Întrebarea de cercetare
Domestic	Studii realizate într-o singură țară.	Cultura este ignorată sau se bazează pe premisa universalității.	Cum putem explica și prezice comportamentul indivizilor în organizație?
Replicare	Studii replicate într-o altă țară.	Universalitatea este pusă sub semnul îndoielii, nu există o teorie care să explice efectele culturii.	Teoria aplicabilă în cultura A este valabilă și în cultura B?
Indigen	Studii individuale sunt realizate în una sau mai multe culturi.	Diferențele culturale există și este nevoie de o teorie indigenă pentru explicarea comportamentului.	Cum putem explica și prezice comportamentul membrilor dintr-o organizație din țara X?
Comparativ	Studii de management realizate în două sau mai multe țări.	Există atât similarități, cât și diferențe: s-ar putea să existe sau nu o teorie care să prezică efectele culturii.	Ce similarități și diferențe există între comportamentul indivizilor din organizații? Este această teorie universală?
Internațional	Studii asupra organizațiilor multinaționale.	Fie există similarități și diferențe, fie cultura este ignorată.	Cum funcționează organizațiile care operează în mai multe țări?
Intercultural	Studii asupra interacțiunilor interculturale dintre organizații.	Aspectele specifice ale culturii sunt parte a cadrului teoretic care stă la baza studiului.	Cum este influențată teoria de diferențele culturale și în ce măsură este universală?

Tabelul 1. Tipuri de studii interculturale (adaptat după Adler, 1983 și Thomas, 2002)

Adler (1983) propune un cadru mai general, cu șase categorii de studii asupra culturii. Cele șase categorii descrise de autor diferă în termenii

concepțiilor despre cultură, universalitatea teoriilor și tipurile de întrebări adresate.

Aspecte metodologice ce țin de cercetarea interculturală

Cercetarea interculturală se confruntă cu o serie de dileme metodologice, atât în ce privește proiectarea, cât și în ce privește evaluarea cercetărilor: Care sunt acele designuri de cercetare care vor furniza răspunsurile la întrebările de interes? Care sunt implicațiile teoretice ale metodelor alese? Cum ar putea fi evaluate aceste metode?

Cercetările care încearcă să evalueze cultura într-o manieră cât mai obiectivă se apropie de cele mai multe ori de perspectiva etică, urmărind generalizarea, prețuind mai mult măsurătorile atente și replicabile decât profunzimea înțelegerii fenomenelor. Cel mai adesea, aceste studii sunt cantitative. La polul opus se situează grupul studiilor care optează pentru o definiție subiectivă a culturii, având o abordare mai degrabă emică, prețuind mai mult lărgimea și profunzimea înțelegerii. Aceste studii sunt în cea mai mare parte calitative și de cele mai multe ori iau forma unor etnografii realizate pe diferite perioade de timp. Între aceste extreme, se situează o varietate de metode hibride, care combină abordările cantitative și calitative.

Echivalența

Probabil unul dintre cele mai importante aspecte ale cercetării interculturale este echivalența. Posibilitatea apariției distorsiunilor datorită diferențelor culturale la nivelul valorilor, atitudinilor și comportamentului normativ sunt foarte mari. Echivalența interculturală nu poate fi presupusă ca fiind existentă la toate nivelele studiului, ci trebuie stabilită în cel puțin trei puncte cheie: conceptualizarea constructului teoretic, designul cercetării și analiza datelor (van de Vijver & Leung, 1997).

Echivalența conceptuală sau de construct vizează măsura în care conceptele studiate în cercetarea interculturală au aceeași semnificație în țări diferite. Fără echivalența constructelor măsurate, comparațiile sunt imposibil de făcut. Una dintre metodele prin care se poate asigura echivalența constructului este implicarea în studiu a unor cercetători din culturi diferite.

Echivalența la nivelul metodei are de-a face cu păstrarea aceluiași sistem de măsurare în toate grupurile. Principalele erori care pot apărea la nivelul metodei sunt determinate de tendința anumitor culturi de a da răspunsuri dezirabile social (de a fi de acord cu toate întrebările adresate) și tendința altor culturi de a da răspunsuri extreme. Pe lângă acestea, nivele diferite de familiaritate cu un anumit construct, condițiile fizice în care se culeg datele, comunicarea dintre examinator și participanți pot contribui la intensificarea nonechivalenței.

În cele din urmă, echivalența metrică se referă la gradul în care întrebările (itemii) au proprietăți de măsură similare în diferite grupuri. Nonechivalența poate fi rezultatul unei traduceri inexacte, a unei formulări prea complexe sau complicate a itemilor sau a unor aspecte cu specific cultural, care apar în formularea itemilor.

Echivalența înseamnă că participanți din culturi diferite înțeleg la fel conceptul și relațiile acestuia cu alte concepte studiate. Datorită diferențelor culturale, instrumentele traduse și neadaptate vor fi rareori echivalente în culturi diferite. Această nu înseamnă că nu putem replica cercetări realizate în alte țări, ci înseamnă că procesul de dezvoltare a instrumentului și strategia de culegere a datelor joacă un rol important în cercetările interculturale.

Eșantionarea

Obiectivul eșantionării este realizarea cercetărilor cu un număr relativ redus de participanți, dar reprezentativ pentru o populație cu privire la care intenționăm să extragem anumite concluzii. În cadrul cercetărilor interculturale, selectarea loturilor corespunzătoare de participanți este strâns legată de conceptul studiat și dezvoltarea instrumentului. Abilitatea de a extrage un eșantion cu adevărat reprezentativ este o sarcină mult mai dificilă în cercetarea interculturală decât în cea domestică, prin urmare, multe studii se bazează pe eșantioanele la care cercetătorii au avut acces la un moment dat.

Dacă un studiu urmărește să creeze generalizări bazate pe date empirice, abordarea cantitativă susține importanța studierii unui eșantion reprezentativ din populația pentru care se generalizează rezultatele. De asemenea, dacă se intenționează prelucrarea statistică a datelor, atunci eșantionul trebuie să fie suficient de numeros pentru a permite evaluarea probabilităților în intervale de încredere rezonabile. În studiile culturale, aceste probleme apar la două nivele de analiză: individual și colectiv.

La nivelul colectiv, cercetătorul trebuie să decidă cum să selecteze unul sau mai multe contexte pentru studiu (echipe de muncă, organizații, domenii din industrie sau națiuni). Dacă obiectivul este generalizarea, colectivitățile selectate ar trebui să fie reprezentative pentru categoria în care sunt incluse, iar generalizările în afara acestei categorii ar trebui evitate. (ex. un studiu asupra firmelor de calculatoare nu ar trebui generalizat la firmele de confecții, așa cum un studiu realizat asupra SUA nu ar trebui generalizat la alte zone geografice).

În cazul în care colectivitățile din care se extrage eșantionul sunt prea vaste pentru o eșantionare randomizată, se poate apela la eșantionarea sistematică. În studiile comparative care lucrează cu loturi reduse de participanți, culturile pot fi studiate ceva mai larg (pot fi luate în considerare mai multe manifestări ale acestora) și mai profund.

Dacă obiectivul studiului nu este generalizarea rezultatelor, atunci colectivitatea poate fi aleasă pe criterii diferite, inclusiv faptul că este atipică. (Ex. selectarea unor organizații datorită gradului ridicat de inovare; datorită excelenței și a bunelor practici manifestate; sau datorită a modului neobișnuit de a face afaceri). O atenție deosebită trebuie acordată generalizărilor realizate în urma acestor studii sau relațiilor studiate în aceste situații.

Procedurile de eșantionare a indivizilor, membrii

ai unei colectivități pot fi evaluate în mod similar. Dacă obiectivul este generalizarea, atunci cercetarea ar trebui să includă toți membrii organizației, sau să opteze pentru eșantionare randomizată sau stratificată.

În ciuda acestor recomandări, puține studii asupra culturii organizaționale utilizează loturi mari de participanți, selectate aleator sau stratificat, așa încât să acopere toate nivelele ierarhiei organizaționale (Martin et al. 1985; Ouchi, 1987, Rousseau, 1990). Multe dintre studiile culturale examinează un subset ale membrilor organizației, încercând ulterior să generalizeze rezultatele pentru întreaga populație.

O altă practică deja generalizată în studiile asupra culturii organizaționale este utilizarea unui lot de manageri sau persoane care ocupă posturi ce presupun o pregătire profesională de nivel superior, ale căror perspective se presupune că sunt generale și împărtășite de către toți membrii organizației. În realitate, omogenitatea între diferite nivele ierarhice este rareori susținută, iar în anumite situații, chiar și la același nivel ierarhic se poate observa existența a mai multe subculturi.

Studiile calitative ridică un set diferit de probleme de calitate, atunci când se ia în considerare adecvanța eșantionului. Similaritatea (ex. vârstă apropiată, același sex) dintre anumiți membrii ai organizației și interviuator pot favoriza o deschidere mai mare în discuții. Ca urmare, interviuatorul poate manifesta tendința de a alege să discute mai degrabă cu aceste persoane decât cu altele, fapt ce poate distorsiona rezultatele studiului.

Nu trebuie uitat nici faptul că persoanele intervievate nu reprezintă neapărat membrul modal al unei culturi și de aceea perspectivele expuse de un anumit „tip” cultural pot fi neînțelese sau chiar neexplorate.

Pe de altă parte, este la fel de greșit să evaluăm o cercetare calitativă prin prisma unor criterii cantitative. Majoritatea entografilor nu urmăresc generalizarea rezultatelor și nici măcar reprezentativitatea concluziilor, prioritatea lor este aceea de a dobândi o înțelegere emică, profundă a culturii. Una dintre soluțiile propuse în cazul cercetării calitative este diversificarea lotului cu care se lucrează, alegerea colaboratorilor din cadrul organizației în așa fel încât să difere la nivelul caracteristicilor demografice și să aparțină unor segmente diferite ale colectivității din care fac parte.

Culegerea datelor

Una dintre cele mai comune metode de culegere de date în cercetările interculturale sunt chestionarele, urmată de interviuri (Peng, Peterson & Shy, 1991). Cu toate că aparent, expunerea membrilor unor culturi diferite la același chestionar nu pare a crea probleme, această abordare poate avea o serie de consecințe negative asupra validității concluziilor. Culturile diferă în ce privește gradul de familiarizare cu completarea de chestionare, în special a celor cu sistem de auto-administrare. La aceasta, se mai adaugă diferențele de educație și chiar alfabetizare din diferite țări sau zone geografice, relația cu autoritățile, lipsa unui cadru de referință pentru răspunsurile oferite la chestionar.

Metodele cantitative accentuează importanța asigurării validității și fidelității măsurătorilor, în vederea atingerii unui nivel ridicat de obiectivitate. Testarea fidelității și a validității măsurătorilor are rolul de a elimina, în măsura în care este posibil, orice efect al cercetătorului, astfel încât repetarea metodei va duce la rezultate similare.

Interviurile reprezintă echivalentul chestionarelor (ca frecvență) la polul abordării calitative a culturii. Avantajele interviurilor includ posibilitatea oferirii de feedback, verificarea răspunsurilor ambigue și abordarea unor subiecte mai complexe. Dezavantajul major al acestei tehnici este interacțiunea dintre interviuator și interviuat, interacțiune care poate influența atât întrebările adresate, cât și răspunsurile primite. Criterii ca și validitatea devin mai puțin relevante în cercetările calitative. Calitatea studiilor calitative depinde într-o anumită măsură de reflexivitate - profunzimea înțelegerii informațiilor culese de către cercetător și de relațiile identificate între acestea. Pe lângă reflexivitate, Golden-Biddle și Locke (1993) susțin că alte criterii importante în aprecierea studiilor calitative sunt autenticitatea, plauzibilitatea și importanța.

Avantaje ale abordării multimetodă în studiul culturii

Dezvoltarea și extinderea domeniului de studiu al culturii organizaționale depinde în mare măsură de posibilitatea abordării anumitor probleme prin metode multiple. Dacă există deja subiecte bine cunoscute și extensiv studiate cu o anumită metodologie, aplicarea unei metodologii diferite poate duce la o înțelegere aprofundată și extinderea domeniului (McGrath, Kulka & Martin, 1982). Acest lucru înseamnă că întreaga colectivitate a cercetătorilor în domeniul culturii organizaționale va trebui să își dezvolte abilități de evaluare a calităților diverselor metodologii existente pentru a valorifica beneficiile diverselor metode în cadrul cercetărilor propuse (Martin, 2002).

Justificarea metodelor multiple este evidentă dacă invocăm principiul triangulării (Campbell & Fiske, 1959) conform căruia dacă rezultatele obținute prin metode multiple sunt congruente, concluziile extrase pe baza lor sunt cu atât mai valide. Chiar dacă există și voci care contestă acest fapt, aplicarea metodelor multiple se dovedește profitabilă chiar și atunci când rezultatele obținute nu sunt congruente. Metodele diferite pot atrage atenția asupra unor aspecte diferite ale unui fenomen sau pot pune în evidență modalități diferite de interpretare a aceluiași eveniment sau artefact (Martin, 1990).

Cu toate avantajele și dezavantajele fiecărei metode și abordări subliniate, procesul de alegere a abordării potrivite nu este de cele mai multe ori unul foarte ușor. Trebuie să fim atenți și să nu cădem în capcana alegerii unei metode doar datorită faptului că în mod normal și uzual această metodă se utilizează în cazul abordării teoretice la care ne raportăm. De asemenea, trebuie să fim foarte atenți și în momentul

în care evaluăm anumite cercetări pentru că este posibil să aplicăm criterii de evaluare nespecifice metodologiei utilizate. Aceste recomandări devin însă din ce în ce mai puțin obișnuite, pe măsură ce abordarea pe bază de metode multiple începe să câștige teren, domeniul studiului culturii organizaționale începe să se deschidă și să fie mai permeabil la teorii și interese variate (Martin, 2002).

Dacă de-a lungul timpului o anumită temă a fost abordată dintr-o anumită perspectivă, tratarea ei dintr-un alt unghi ar putea pune în evidență aspecte noi, cu implicații directe pentru îmbogățirea nivelului cunoașterii și al înțelegerii (McGrath, Martin & Kulka, 1982). Dacă în urma abordării multimetodă a unei anumite probleme se obțin rezultate similare, se consideră că această congruență întărește certitudinea cu privire la concluziile obținute. Metoda este însă valoroasă chiar și în cazurile în care se obțin rezultate divergente, deoarece atrag atenția asupra aspectelor diferite ale unui fenomen, sau demonstrează existența unor posibilități multiple de interpretare ale aceleiași realități (Martin, 1999). Este foarte probabil ca utilizarea metodelor cantitative, calitative și hibride în cercetări multiculturale să ducă la concluzii divergente. Unul dintre punctele tari ale literaturii culturale este acela că cercetările culturale colective utilizează o varietate de metode. Pentru ca acest avantaj să fie recunoscut, este important ca fiecare cercetător implicată să fie deschis spre evaluarea și aprecierea studiilor care utilizează metode nefamiliare.

Concluzii

În cadrul acestei lucrări am încercat să surprindem câteva dintre problemele legate de studiul culturii organizaționale la care cercetătorii trebuie să găsească soluții. În general, pentru un anumit tip de întrebare de cercetare, există o metodă larg utilizată. Fiecare dintre acestea are atât limite, cât și puncte tari. Pe lângă alegerea atentă a metodei potrivite și combinarea mai multor perspective în abordarea unei probleme, considerăm că cercetarea multiculturală și internațională ar putea fi îmbunătățită dacă ar lua în considerare câteva aspecte (Adler, 1983; Peterson, 1993, Martin, 2002): delimitarea clară a fundamentării teoretice pe care se bazează cercetarea și care să ghideze întreaga activitate de cercetare, abordarea de aspecte cu adevărat relevante, atât pentru dezvoltarea cunoașterii, cât și pentru practică, luarea în considerare a mai multor nivele organizaționale, nu doar managementul de top, includerea unor eșantioane semnificative în studiu și extinderea cercetărilor și la zone geografice care au fost mai puțin studiate.

Bibliografie selectivă

Adler, N. J. & Bartholomew, S. (1992). Academic and professional communities of discourse: generating knowledge on transnational human resource management. *Journal of International Business Studies*, 23, 551-570.

Adler, N. J. (1983). Cross-cultural management research: The ostrich and the trend. *Academy of*

Management Review, 8, 226-232.

Argyris, C. (1999). *On Organizational Learning*, 2nd edition, Oxford: Blackwell.

Babbie, E. (1992). The practice of social research (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth. În J. Paul (1996). Between-Method Triangulation in Organizational Diagnosis, *The International Journal of Organizational Analysis*, 4, 135-153.

De Witte, K & Van Muijen, J. J. (1999). Organizational Culture. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 497-502.

Denison, D. R. (1984). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of Management Review*, 21, 619-654.

Drenth, P. J. D. & Wilpert, B. (1980). The role of social contracts in cross-cultural research. *International Review of Applied Psychology*, 29, 293-306.

Earley, P. C. & Singh, H. (1995). International and intercultural management research: What's next? *Academy of Management Journal*, 38, 327-340.

Handy, C. (1985). *Understanding Organizations*, Harmondsworth: Penguin.

Hofstede G. & Bond, M.H. (1988). The Confucius connection: From cultural roots to economic growth. *Organizational Dynamics* 16, 4-21.

Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*, 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.

Judd, C. M., Smith, E. R. & Kidder, L. H. (1991). *Research methods in social relations* (6th ed.). Forthworth, TX: Holt, Rinehart and Winston.

Lawler, E. E. III, Nadler, D. A., & Cammann, C. (1980). *Organizational assessment: Perspectives on the measurement of organizational behavior and the quality of work life*. New York: Wiley.

Martin, J. (2002). *Organizational Culture. Mapping the Terrain*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.

Pitariu, D. H. & Budean, D. A. (2007). *Cultura organizațională. Modele și metode de intervenție*. Cluj-Napoca: ASCR.

Ravichandran, T. (2000). Redefining Organizational Innovation: Towards Theoretical Advancements. *The Journal of High Technology Management Research*, 10, 243-274.

Rousseau, D. (1990). Two Ways to Change (and Keep) the Psychological Contract. *Academy of Management Executive*, 10, 50-61.

Sackmann, A. S. (1991). Uncovering Culture in Organizations. *Journal of Applied Behavioral Science*, 27, 295-317.

Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45, 109-119.

Thomas, C. D. (2002). *Essentials of International Management. A Cross-Cultural Perspective*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.

Trice, H. M. & Beyer, J. M. (1984). Studying organizational cultures through rites and ceremonials. *Academy of Management Review*, 9, 653-669.

Trompenaas, F. (1993). *Riding the waves of culture*. London: Nicholas Brealey.

ASPECTE METODOLOGICE ÎN INVESTIGAREA STRESULUI OCUPAȚIONAL. TEHNICI ȘI METODE DE DIAGNOZĂ

Roxana CAPOTESCU

Universitatea Babeș-Bolyai

Cluj-Napoca, România

capotescu_roxana@yahoo.com

ABSTRACT: Whenever a company has to cope with a major crisis, the source of the particular stress is obvious in most cases. On the other hand, in most cases, the impact of stress is less obvious, a systematic research of the stress sources and of the stress impact being necessary. Due to the specificity of occupational stress, to the doubled level of the assessment (both organizational and individual) and also due to the advantages and dis-advantages of different used methods, it is proper that the diagnostician should use more types of procedures when performing a full assessment for each level. The main goal of this work is that of synthesizing the most important issues for occupational stress diagnosis. The present work analyses the key issues in occupational stress, the criteria that have to be taken into account when establishing the relative value of each procedure, the analysis of the different theoretical approach for stress and its implications on recognising and measurement of the occupational stress, taking into account the legislative context of our country

Key Words: occupational stress, diagnosis, techniques, methods, legislative context.

Stresul ocupațional reprezintă o preocupare majoră, atât pentru angajați, cât și pentru organizații și pentru societate ca întreg (Le Blanc, de Jonge, Schaufeli, 2000). Ultimii 50 de ani au schimbat în profunzime natura societății, în general, și a locurilor de muncă în special. Aceasta se datorează modificărilor explozive ale tehnologiilor, penetrării agresive a proceselor de informatizare, dar și a sistemelor manageriale. Competiția economică dură în care este angrenată viața socială prezentă este considerată ca unul din semnele sau reacțiile generatoare a ceea ce a intrat în limbajul cotidian prin sintagma de stres ori stres profesional ori stres ocupațional (Pitariu, 2004).

Investigarea stresului ocupațional a fost intens încurajată în ultimele decenii, în prezent existând o recunoaștere unanimă și dovezi concludente asupra relației dintre stresorii muncii și o serie de consecințe la nivelul sănătății fizice și mentale (Donald, Taylor, Johnson, Cooper, Cartwright & Robertson, 2005). Atingerea unui acord asupra definirii stresului este esențială pentru dezvoltarea unor sisteme eficiente de măsurare a constructului. Este încă răspândită concepția eronată că există puțin consens asupra definirii conceptului de stres, sau chiar că stresul este într-o anumită măsură imposibil de definit și de măsurat. Aceste convingeri derivă din lipsa de cunoaștere asupra literaturii științifice relevante în domeniu. Totuși, majoritatea cercetătorilor din domeniul stresului sunt de acord asupra faptului că pot fi distinse trei înțelesuri diferite ale termenului de stres: stresul ca stimul, stresul ca răspuns și stresul ca proces mediațional între stresor (stimul) și reacție (răspuns) (Jex, Beehr & Roberts, 1992; Schonfeld, Jaesoon & Xia, 1995; Le Blanc, Jonge & Schaufeli, 2000). Pentru a investiga măsura în care există o

comunalitate în utilizarea termenului stres de către cercetători, Jex, Beehr și Roberts (1992) au investigat articolele apărute în șase publicații majore din domeniul comportamentului organizațional în perioada 1985-1989. Fiecare articol în care au apărut cuvintele *stres* sau *stresant* au fost integrate în una din următoarele patru categorii: stimul, răspuns, stimul-răspuns sau utilizare neclară. Din cele 51 de articole găsite, 21 (41%) au utilizat cuvântul pentru a face referire la stimuli, 11 (22%) au făcut referire la răspuns, și 13 (25%) au implicat condițiile stimul-răspuns. Pentru 7 articole (14%) utilizarea termenului a fost catalogată ca neclară.

Principalul obiectiv al acestei lucrări îl reprezintă examinarea aspectelor relevante pentru diagnoza stresului ocupațional. Diagnoza stresului ocupațional urmărește cunoașterea cauzelor și consecințelor stresului cu care se confruntă organizații și indivizi specifici. Procesul de diagnoză a stresului nu este o activitate care se desfășoară doar într-un singur moment în timp, ci o componentă permanentă a unui management al stresului eficient (Kenny & Cooper, 2003). Aspectele relevante discutate sunt filosofia diagnozei stresului ocupațional, diferitele tipuri de proceduri de diagnoză disponibile și caracteristicile specialistului în diagnoza organizațională.

Există câteva motive pentru desfășurarea unei activități de diagnoză a stresului ocupațional. Un motiv îl reprezintă determinarea cauzelor unei disfuncții curente, cum ar fi tulburările cardiovasculare (Contrada, 1998) sau rata crescută de părăsire a posturilor. Focalizarea este făcută pe determinarea stresorilor majori cu care se confruntă individul sau organizația, în vederea minimizării acestora.

Un al doilea motiv pentru desfășurarea unei diagnoze a stresului ocupațional îl reprezintă

dezvoltarea unui profil individual sau organizațional al stresului ocupațional. Profilul stresului ocupațional va permite diagnosticianului să determine dacă individul sau organizația funcționează la un nivel optim sau există o serie de riscuri la nivel individual sau organizațional relaționate cu distresul.

Un al treilea motiv pentru diagnoza stresului este furnizarea unei baze pentru recomandarea și evaluarea intervențiilor de management al stresului destinate îmbunătățirii sănătății indivizilor și organizațiilor (Bliese & Jex, 1999; Giga, Cooper & Faragher, 2003). Deși nu se poate vorbi de o modalitate universal adecvată pentru controlul și reducerea stresului, există numeroase tehnici care pot fi aplicate în condițiile în care contextul organizațional este bine cunoscut. După aplicarea acestor tehnici, eficiența acestora în reducerea stresului trebuie sistematic evaluată.

Un ultim motiv pentru diagnoza stresului vizează cercetarea stresului ocupațional. Deși stresul ocupațional a fost intens studiat în ultimele decenii, studii sistematice adiționale asupra cauzelor stresului și evaluări ale metodelor de prevenire a distresului la locul de muncă sunt benefice (Bellarosa & Chen, 1997).

Filozofia diagnozei stresului ocupațional

Există câteva aspecte fundamentale cu privire la stresul ocupațional care conturează filozofia evaluării stresului. Un prim aspect este că stresul nu este cu necesitate nociv. Aceasta înseamnă că stresul poate fi funcțional sau disfuncțional în funcție de intensitatea și sursa stresului și de răspunsul psihofiziologic al individului. Astfel, unele forme de stres din cadrul organizațiilor nu solicită măsuri preventive sau de intervenție.

Un al doilea aspect este faptul că distresul se poate manifesta la nivelul punctelor vulnerabile ale individului sau organizației. Spre exemplu, o persoană poate dezvolta boli gastrointestinale ca rezultat al distresului, în timp ce o altă persoană va manifesta tulburări cardiovasculare. La nivel organizațional, o organizație poate să se confrunte cu o tendință crescută de părăsire a posturilor ca rezultat al stresului ocupațional, în timp ce o altă organizație se poate confrunta cu greve frecvente ale angajaților. Ca o consecință, diagnosticianul care are acces doar la problemele evidente nu este întotdeauna capabil să identifice cauzele sau poate ignora simptome și cauze datorită unei focalizări prea înguste a diagnozei. Punctul-cheie este că există diferențe substanțiale între indivizi și organizații, și că aceste diferențe, și nu similaritățile, sunt elementele cu cea mai mare relevanță pentru diagnoză.

Un al treilea aspect-cheie este că o diagnoză eficientă a stresului, atât la nivel individual cât și organizațional, nu este niciodată completă. Deși există posibilitatea ca un individ sau o organizație să nu se confrunte cu stresul la un anumit moment, același individ sau organizație pot experiența distres într-un alt moment în timp. Activitatea continuă de diagnoză a

stresului asigură menținerea unei sănătăți individuale și organizaționale optime.

Pe baza diagnozei stresului ocupațional diagnosticianul trebuie (a) să propună activități la nivel individual și organizațional de prevenire a stresului și (b) să detalieze disfuncțiile existente la nivel individual și organizațional.

Activitățile de prevenire a stresului trebuie proiectate pentru indivizi sau organizații specifice în baza rezultatelor diagnozei. Există posibilitatea ca o diagnoză să nu evidențieze disfuncții curente notabile. Chiar dacă distresul nu este evidențiat, este necesar să se continue activitățile de evaluare la nivel individual și organizațional la intervale specificate. Evaluările periodice, cum ar fi cele desfășurate anual, furnizează o bază pentru implementarea unor strategii eficiente de management al stresului (Cooper & Cartwright, 1997, 2001).

Intervențiile vizând controlul stresului trebuie să fie bazate pe determinarea cauzelor stresului, și nu doar pe evidențierea simptomelor de suprafață. Intervențiile trebuie de asemenea să fie proiectate pentru indivizi și organizații specifice. Obiectivul intervențiilor de control al stresului este de a preveni deteriorările ulterioare în funcționarea individului și organizației sau să soluționeze problemele evidențiate, care nu au fost soluționate prin alte activități preventive dezvoltate în baza diagnozei. De exemplu, programele de menținere a sănătății (*health maintenance programs*), ca programele de exerciții fizice și fitness, nu pot preveni toate tulburările cardiovasculare, în situația unor persoane fiind necesar să se intervină prin chirurgie, medicamente sau ambele tipuri de strategii.

Criteriile procedurii de diagnoză a stresului

Câteva criterii trebuie luate în considerare în determinarea meritului sau valorii relative a oricărei proceduri de diagnoză a stresului. Un instrument sau metodă de diagnoză trebuie să satisfacă anumite standarde minime, sau criterii de selecție. Diagnoza este îmbunătățită prin satisfacerea unor criterii adiționale, care, în cazul în care sunt absente, nu diminuează avantajele metodei.

Criterii de selecție

Validitatea este cea mai importantă caracteristică a unui instrument de diagnoză. Dintre variatele forme de validitate, câteva au o relevanță deosebită în studiul stresului. Validitatea de construct vizează măsura în care o procedură de diagnostic măsoară constructul teoretic de „stres”. Problemele legate de validitatea de construct în cazul stresului sunt generate de dificultatea în definirea termenului, neexistând un construct unificat, unanim recunoscut, denumit „stres” (Jex, Beehr & Roberts, 1992).

De mare relevanță este și validitatea discriminativă. În contextul stresului, această validitate vizează distincția între stresul ocupațional și constructe relaționate ca anxietatea, tensiunea generată de muncă, frustrarea, furia și ostilitatea. O procedură de diagnoză

eficientă va diferenția simptomele stresului ocupațional de aceste experiențe (Quick, Quick, Nelson & Hurrell, 1998).

O altă problemă de validitate relevantă pentru studiul stresului este legată de validitatea concurrentă și cea predictivă (Razavi, 2000). În condițiile în care se selectează o metodă în cadrul unei proceduri de diagnoză, este de așteptat ca prin intermediul acesteia să poată fi identificați diferiți indicatori ai consecințelor stresului concurrent sau în același moment în timp. Dacă o procedură de diagnoză nu poate prezice consecințele stresului, aceasta are o valoare redusă pentru prevenția sau intervenția asupra stresului.

Fidelitatea reprezintă al doilea criteriu central pentru o procedură de diagnoză eficientă. Vizând acuratețea instrumentului de măsurare, fidelitatea este uneori determinată prin realizarea de măsurători în două momente diferite (fidelitatea test - retest). În cazul stresului ocupațional însă, nivelele de stres variază în timp, făcând dificilă stabilirea fidelității test - retest. Alte aspecte ce trebuie luate în considerare sunt reprezentate de fidelitatea inter-evaluatori și consistența internă. Fidelitatea inter-evaluatori reflectă măsura în care procedura conduce la aceleași rezultate independent de diagnosticianul care o utilizează, iar consistența internă se referă la măsura în care un item vizând o anumită sursă de stres determină același răspuns la același individ.

O procedură lipsită de fidelitate poate conduce la două erori: diagnoza fie va identifica stresul acolo unde nu există, fie va eșua în identificarea stresului existent. Dacă prima eroare conduce doar la pierderea de timp și energie, cea de-a doua eroare are un puternic potențial nociv. Eșecul în diagnosticarea stresului existent poate permite ca unele tulburări serioase să se dezvolte dincolo de punctul în care ar putea fi desfășurate acțiuni de prevenție primară sau secundară, făcând ca activitățile de remediere sau terapeutice să rămână singura alternativă viabilă.

Fezabilitatea reprezintă un al treilea criteriu-cheie pentru o procedură de diagnoză. O procedură de diagnoză trebuie să fie validă și fidelă, dar în același timp trebuie să fie și suficient de simplă și de economică. Metoda utilizată trebuie să nu fie prea complexă pentru diagnostician, sau, în cazul chestionarelor, pentru a putea fi utilizat de un angajat cu educație formală minimă.

Criterii adiționale

Adăugat la criteriile de selecție a unei proceduri de diagnoză prezentate, pot fi luate în considerare cuprinderea (*comprehensiveness*), adâncimea și gradul de instrumentalitate (*instrumentation*).

Cuprinderea unei proceduri este relevantă când există puține indicații aparente ale simptomelor. Deoarece distresul poate fi manifestat într-o varietate de forme, este important să se pună întrebarea dacă procedura de diagnoză ia în considerare toate cauzele și simptomele posibile. O comprehensiune mai mare în procesul de diagnoză poate fi atinsă prin utilizarea unor proceduri de analiză multiple, un aspect care

trebuie avut în vedere dacă se utilizează proceduri multiple fiind dacă acest fapt nu încalcă principiul simplității. Utilizarea secvențială a unor proceduri multiple poate conduce la creșterea cuprinderii evitându-se problema complexității.

Relaționat cu criteriul cuprinderii dar distinct de acesta este criteriul adâncimii. Dacă în cazul cuprinderii era vizată măsura în care procedura identifică toate formele de stres, criteriul adâncimii se referă la cât de bine procedura detaliază relația importanță sau magnitudine a unui stresor particular. Spre exemplu, prin utilizarea unui chestionar poate fi identificată relația maritală ca o sursă de stres, fără a furniza informații detaliate cu privire la natura acestui stres. În acest caz, o procedură bazată pe interviu va permite explorarea naturii stresului în mod detaliat. O oportunitate similară poate fi oferită și de utilizarea unui chestionar cu răspunsuri deschise.

Un alt criteriu care poate fi luat în considerare privește gradul de instrumentalitate al procedurii. Acest criteriu vizează avantajele și dezavantajele utilizării unei proceduri cantitative vs. calitative. O procedură cuantificabilă permite realizarea unor comparații intersubiecți, în timp ce alternativa utilizării unei proceduri calitative furnizează numeroase detalii pentru diagnoză. Dacă o procedură cu un grad crescut de instrumentalitate poate fi utilă simplificând oferirea feedback-ului către angajați și manageri, aceasta poate avea un dezavantaj major, și anume lipsa detaliilor contextuale, care limitează diagnoza.

O abordare integrativă în investigarea stresului ocupațional. Conceptul de triangulație în măsurarea stresului ocupațional

Conceptul de triangulație în măsurare se relaționează examinarea unui domeniu din cel puțin trei puncte de vedere diferite. Nivelul de acord dintre aceste abordări diferite oferă unele indicații asupra fidelității rezultatelor obținute, și, în funcție de modalitățile de măsurare folosite, asupra validității concurente (Cox & Griffiths, 1991). Aplicarea acestui principiu va solicita ca datele să fie colectate din cel puțin trei domenii diferite ce circumscriu stresul ocupațional, putând fi luate în considerare dovezi relaționate cu (1) antecedentele obiective și subiective ale experiențierii stresului, (2) raportări asupra stării de stres și (3) diferite modificări în comportament și modificări la nivel fiziologic ce pot fi corelate cu antecedentele.

Bailey și Bhagat (1987, citați în Cox & Griffiths, 1991) au recomandat o abordare multi-metodă pentru măsurarea stresului ce este consistentă cu conceptul de triangulație. Ei au argumentat în favoarea punerii în balanță a dovezilor obținute din raportările angajaților, măsurători fiziologice și măsurători neobtruzive. Măsurătorile neobtruzive se relaționează cu ceea ce Folger și Belew (1985, citați în Cox & Griffiths, 1991) au numit măsurători non - reactive, care includ: date de arhivă (utile, de ex., în cazul investigării absenteismului), înregistrări scrise de tipul jurnalului,

și observații neintruzive și înregistrări. Bailey și Bhagat (1987, citați în Cox & Griffiths, 1991) au punctat de asemenea că măsurătorile obtruzive modifică deseori natura comportamentului sau alte răspunsuri evaluate.

Triangulația solicită dovezi extrase din trei domenii, cu (1) o analiză a mediului muncii (incluzând atât aspectele sale fizice cât și aspectele psihosociale), (2) chestionarea percepțiilor angajaților asupra aspectelor relaționate cu munca și (3) măsurarea comportamentelor relaționate cu munca ale angajaților și a indicatorilor fiziologici ai stării de sănătate relaționată cu munca.

Utilizarea oricăror tehnici de măsurare trebuie să fie susținute de date cu privire la fidelitatea și validitatea acestora, și la adecvarea pentru situația în care se dorește utilizarea lor.

Un aspect care trebuie luat în considerare în realizarea oricărei măsurători, deci și în cazul măsurătorilor stresului ocupațional, este validitatea de construct. „Validitatea de construct (sau conceptuală) este forma esențială a validității, întrucât ea se referă la cât de bine este operaționalizat un concept într-un instrument. Ea cuprinde, prin urmare, și validitatea de conținut. Dar este mai mult decât atât. Validitatea de construct înseamnă și cum este validată, printr-o cercetare, o ipoteză, o teorie care stă în spatele conceptului și cum rezultatele obținute se înscriu într-un context teoretic mai larg. De aceea, ea presupune și (meta)analiza datelor obținute de diverși cercetători, cu diverse metode, în conformitate cu principiul triangulației” (Rotariu & Iluț, 1997).

O metodologie operațională ce a fost dezvoltată pentru evaluarea validității de construct în anul 1959 de D.T. Campbell și D.W. Fiske este Matricea multitrăsătură-multimetodă. Prezentăm în continuare această metodologie deoarece considerăm că este aplicabilă și în situația investigării stresului ocupațional, în vederea controlului validității de construct a unei cercetări întreprinse.

Pentru a demonstra validitatea de construct au fost introduse de D.T. Campbell și D.W. Fiske două tipuri de validitate: validitatea convergentă (definită ca măsura în care concepte care din punct de vedere teoretic ar trebui să fie relaționate sunt relaționate practic) și validitatea divergentă (definită ca măsura în care concepte care din punct de vedere teoretic nu ar trebui să fie relaționate nu sunt relaționate practic) (Trochim, 2004). Demonstrarea validității de construct, implică atât demonstrarea convergenței, cât și a discriminării.

Matricea multitrăsătură-multimetodă asumă măsurarea tuturor constructelor din studiu (numite de D.T. Campbell și D.W. Fiske „trăsături”) prin câteva metode (de ex. teste hârtie creion, observații directe, măsurători ale performanței). Metoda implică măsurarea tuturor constructelor din studiu prin toate metodele alese, matricea fiind o simplă matrice de corelații între măsurători, aranjate pentru a evalua validitatea de construct (Trochim, 2004).

Impactul metodelor de investigare asupra realizării diagnozei stresului în organizații

Au fost identificate câteva probleme asociate cu numeroase instrumente de evaluare a stresului. În primul rând, un număr redus de chestionare măsoară caracteristicile postului într-o manieră suficient de detaliată pentru a permite o analiză în adâncime (Kelloway & Day, 2005). Mai mult, chestionarele care includ măsurători valide ale caracteristicilor posturilor de muncă eșuează deseori în includerea consecințelor la nivelul sănătății fizice și psihice relaționate cu stresorii. De asemenea, dezvoltarea unor instrumente de măsurare a stresului se bazează pe o considerare limitată a caracteristicilor muncii, cel mai des în baza unui model teoretic (ex. modelul solicitărilor și controlului), fără a integra caracteristici relevante incluse în alte modele și pentru care există suport empiric.

Date utile asupra stresului ocupațional pot fi derivate în baza unei evaluări comprehensive a caracteristicilor postului, stresorilor de rol și consecințelor fizice și psihologice relaționate cu munca. O astfel de evaluare ar trebui să fie bazată pe un design longitudinal care să permită o specificare precisă și testarea unor teorii complementare, și, cel mai important, evaluarea schimbărilor în mediul muncii.

Implementarea unei astfel de strategii de evaluare va furniza date care să permită organizației să soluționeze problemele legate de stres ocupațional și sănătate în cadrul organizației. În particular, astfel de date vor furniza o bază normativă de comparare și vor permite organizațiilor să facă judecăți informate cu privire la modul de funcționare într-o organizație specifică și să abordeze aspectele legate de stresul ocupațional.

Nevoia de a obține o mai bună înțelegere a evaluării condițiilor de muncă și a relațiilor acestora cu starea de bine este cauzată de schimbările rapide care apar pe piața muncii. Abilitatea de a înțelege și a face față schimbărilor este condiționată de amploarea și viteza schimbării în mediul muncii.

Aspecte relevante în proiectarea investigațiilor asupra stresului ocupațional. Designuri transversale vs. longitudinale

Majoritatea cercetărilor asupra stresului ocupațional utilizează designuri transversale. Limitele acestor designuri sunt larg recunoscute, cercetătorii fiind conștienți de faptul că relațiile cauzale sunt de obicei imposibil de demonstrat utilizându-se acest tip de design. S-a sugerat că studiile longitudinale pot reduce problemele datorate designurilor transversale, în special problemele legate de cauzalitatea inversă și tratamentul variabilelor moderatoare.

Existența unui efect de cauzalitate poate fi evidențiată în următoarele condiții: (a) există o relație de covarianță între stresor și starea de sănătate, (b) stresorul acționează înainte de apariția bolii, și (c) oricare alte explicații plauzibile pot fi eliminate (ex. o slăbire a constituției fizice care poate conduce într-o

primă etapă la mai mult stres și ulterior la apariția bolii). Astfel, inferențele cauzale nu pot fi dovedite, dar pot fi făcute plauzibile după eliminarea explicațiilor alternative.

Studiile longitudinale au o importantă restricție, și anume nu se poate afirma că o variabilă care acționează în momentul T2 are impact asupra unei variabile în momentul T1. Această restricție poate fi utilizată pentru a oferi argumente pentru o relație cauzală în anumite circumstanțe. Dacă există o relație între două variabile, există în principiu doar două explicații alternative la postularea relației „variabila x cauzează variabila y”: în primul rând, se poate infera o cauzalitate inversă (variabila y cauzează variabila x), și, în al doilea rând, o a treia variabilă z influențează atât variabila x cât și variabila y. În mod tipic, designurile de cercetare longitudinale sunt considerate ca adecvate pentru a exclude ipotezele legate de relațiile cauzale inverse, dar interpretarea datelor longitudinale nu este imună la problemele legate de acțiunea unor variabile moderatoare.

În concluzie, se poate afirma că o tendință majoră în investigarea stresului ocupațional este reprezentată de utilizarea designurilor de tip transversal, ceea ce scade abilitatea de a trage concluzii asupra relațiilor existente între variabile. Stresul este un proces dinamic, care se dezvoltă și se modifică în timp, fapt care nu poate fi surprins prin studii transversale. Mai mult, variabilele care prezic stresul într-un anumit moment pot să se dovedească predictorii nesemnificativi în alt moment. Designurile longitudinale sunt esențiale în stabilirea unor relații temporale între variabilele predictorii și consecințele stresului. Acest tip de design de cercetare crește de asemenea abilitatea de a trage concluzii cu privire la direcția relațiilor dintre variabile.

Modele de măsurare a stresului ocupațional

Zapf, Dormann și Frese (1996) prezintă diferite modele ale modului în care stresorii influențează sănătatea în timp. Autorii discută cinci tipuri de modele ale timpului de expunere, care susțin ideea că un stresor are un anumit impact asupra funcționării psihice și somatice, în variate moduri:

1. Modelul reacțiilor de stres

Conform modelului reacțiilor de stres (*stress reaction model*) impactul unui stresor intensifică distresul odată cu expunerea în timp. Îndepărtarea stresorului determină o îmbunătățire în funcționarea psihologică. O asumție a acestui model este că intensificarea unui stresor are același impact asupra funcționării psihologice ca și descreșterea lui, schimbându-se doar direcția impactului acestuia.

2. Modelul acumulării

Conform modelului acumulării, reacțiile de stres apar ca rezultat al acumulării și nu se diminuează odată cu reducerea stresorilor. Astfel de efecte pot să apară în cazul angajaților care lucrează în schimburi după atingerea unui anumit nivel-limită. Mecanismul propus prin modelul acumulării poate fi luat în considerare deoarece designurile longitudinale se

bazează pe schimbările la nivelul respectivelor variabile. Potrivit modelului acumulării, intensificarea stresorilor trebuie tratată diferit comparativ cu diminuarea stresorilor.

3. Modelul dinamic al acumulării

Modelul dinamic al acumulării, în contrast cu modelul acumulării, asumă că există o dinamică internă care conduce la efecte ulterioare chiar și după îndepărtarea stresorului, deși ritmul de creștere al acestor efecte este probabil diminuat. Aceasta se poate datora faptului că stresorul original are un efect de slăbire asupra sistemului psihofiziologic, astfel că stresorii au un impact mai mare decât cel așteptat. Într-un astfel de caz individul poate fi de asemenea vulnerabil la stresorii care nu se relaționează deloc cu situația de muncă (ex. stresori care intervin în timpul desfășurării unor activități recreative).

4. Modelul adaptării

Modelul adaptării este similar cu modelul reacțiilor de stres deoarece postulează o creștere liniară a disfuncționalității și a duratei stresorilor. Totuși, după atingerea unui anumit nivel, se instalează un proces de adaptare, nivelul de disfuncționalitate reducându-se chiar în condițiile în care stresorul este încă prezent. Modelul adaptării poate fi bine descris în cadrul teoriei stresului propusă de Lazarus (Lazarus, De Longis, Folkman & Gruen, 1985): o persoană dezvoltă strategii de adaptare la acțiunea stresorilor (ex. negare sau căutarea suportului celor din jur), care reduc consecințele asupra stării de sănătate. În cazul în care o persoană nu își controlează mecanismele de coping, relațiile stresori-reacții pot subestima adevărata asociere cauzală.

5. Modelul amânării

Modelul amânării (*sleeper effect model*) implică faptul că disfuncțiile apar la un interval mare de timp de la expunerea la stresor, ca de exemplu, în cazul tulburării de stres post-traumatic (Zapf, Dormann & Frese, 1996). Este posibil ca stresorul să nu mai fie deloc prezent în momentul apariției disfuncției. Modelul asumă de asemenea că efectul este mai puternic când intensitatea stresorului și durata expunerii sunt mai mari.

Contextul legislativ al investigării stresului ocupațional în România

Legătura dintre stresorii muncii și starea de bine a angajaților evidențiază o obligație morală clară a angajaților, angajatorilor, dar și a specialiștilor în domeniul investigării stresului ocupațional (Donald, Taylor, Johnson, Cooper, Cartwright & Robertson, 2005), și anume aceea de a-și propune să asigure și să mențină cea mai bună stare fizică și mentală a angajaților și de a contribui la dezvoltarea unor politici și proceduri care să se adreseze în mod comprehensiv problemelor legate de sănătate și siguranță. Aceste politici vor include proceduri de diagnoză și management al stresului, bazate pe nevoile organizației și membrilor, reevaluate și revăzute în mod regulat (Cooper & Cartwright, 1997).

Modul în care este înțeles stresul ocupațional a fost conturat și modificat de forțe politice, culturale, sociale și economice în cadrul cărora este dezvoltat contextul de muncă. Conceptualizarea stresului ocupațional influențează direct modul în care este diagnosticat și gestionat stresul (Kenny & Cooper, 2003). Conceptualizarea stresului ca „problemă individuală” relaționată cu caracteristicile de personalitate sau ca „preocupare publică” relaționată în principal cu caracteristicile de muncă și epidemiologia sănătății ocupaționale generează strategii de diagnoză și intervenții de management al stresului foarte diferite (Kenny, Cooper, 2003; Kelloway & Day, 2005).

În țara noastră, Comisia de Muncă, Servicii și Transporturi (CMST) din cadrul Colegiului Psihologilor din România a formulat standardele generale de calitate privind activitatea psihologilor din domeniul psihologiei muncii, industriale și organizaționale în vederea optimizării activității psihologilor practicieni, în cadrul cărora se includ și standardele privind evaluarea și intervențiile în domeniul stresului ocupațional.

Aceste standarde desemnează nivelul la care trebuie să se ridice orice prestație cu caracter psihologic pentru a putea fi considerată științifică. Prezentăm în continuare Standardele de Calitate pentru Evaluarea Stresului Ocupațional, de Proiectare și Implementare a Intervențiilor de Management al Stresului Ocupațional:

1. La nivel organizațional:

1.1. Se asigură implicarea managementului organizației și a angajaților în procesul de diagnoză a stresului ocupațional

- stabilește comunicarea cu managementul, reprezentanții angajaților și / sau angajații
- prezintă managementului organizației și reprezentanților angajaților domeniile-cheie ce pot fi gestionate pentru reducerea stresului ocupațional:
- solicitări – încărcarea muncii, grupările de sarcini de muncă și solicitări generate de mediul de muncă
- control – nivelul de control asupra desfășurării muncii perceput de angajat
- suport – include încurajarea, sponsorizarea și resursele furnizate de organizație, manageri de linie și colegi
- relații – promovarea unui context de muncă pozitiv, evitarea conflictelor și gestionarea comportamentelor indezirabile
- rol – măsura în care angajații își înțeleg rolul în cadrul organizației și organizația se asigură că nu apar conflicte de rol

1.2. Se realizează diagnoza stresului ocupațional în organizație, parcurgând următorii pași:

- realizează analiza sistematică a factorilor de risc pentru dezvoltarea stresului ocupațional la nivel de organizație
- identifică angajații/ categoriile de angajați cu risc de dezvoltare a stresului ocupațional
- analizează datele disponibile în organizație ce constituie posibili indicatori ai stresului ocupațional
- adaptează și/ sau dezvoltă instrumente de evaluare a stresului ocupațional (chestionare, ghiduri de interviu)
- selectează instrumentele care vor fi utilizate în diagnoza stresului ocupațional
- realizează interviuri pe grupuri mici de angajați pentru a explora condițiile de muncă relaționate cu stresul ocupațional
- aplică chestionarele de stres ocupațional
- realizează prelucrarea cantitativă și calitativă a datelor obținute în urma aplicării instrumentelor de diagnoză a stresului ocupațional
- interpretează rezultatele obținute
- realizează un raport de diagnoză a stresului ocupațional în organizație

1.3. Se comunică managementului și angajaților rezultatele diagnozei stresului ocupațional

- prezintă managementului organizație raportul de diagnoză a stresului ocupațional
- oferă feedback angajaților asupra rezultatelor individuale obținute
- consultă managerii, reprezentanții angajaților și / sau angajații pentru a obține o confirmare suplimentară a rezultatelor diagnozei stresului ocupațional
- propune și implementează intervenții de management al stresului ocupațional, la următoarele nivele:
- prevenire a stresului ocupațional (prevenție primară)
- reducere a stresului ocupațional (prevenție secundară)
- reducere a consecințelor stresului ocupațional (intervenție terțiară)
- în baza rezultatelor diagnozei stresului ocupațional dezvoltă un plan de acțiune vizând managementul stresului ocupațional
- colaborează cu managerii, reprezentanții angajaților și specialiști din domeniul sănătății ocupaționale în vederea implementării intervenției de management al stresului în organizație
- parcurge următoarele etape în implementarea planului de acțiune vizând managementul stresului ocupațional:

- selectează tehnicile de management al stresului ocupațional în baza rezultatelor diagnozei stresului ocupațional
- selectează instrumentele de evaluare a eficienței intervenției de management al stresului ocupațional
- adaptează și / sau dezvoltă tehnici de management al stresului ocupațional
- adaptează și / sau dezvoltă tehnici de evaluare a eficienței intervenției de management al stresului ocupațional
- implementează intervenția de management al stresului ocupațional
- evaluează eficiența intervenției de management al stresului

2. La nivel local / național:

2.1. Propune/se implică în activități de conștientizare a impactului stresului ocupațional asupra sănătății ocupaționale

Concluzii

În contextul în care o organizație se confruntă cu o criză majoră, sursa stresului este în general evidentă. În majoritatea situațiilor impactul stresului este însă mai puțin evident, fiind necesară diagnoza sistematică a surselor stresului și a impactului acestora în organizație. În realizarea diagnozei stresului ocupațional poate fi utilizată o mare varietate de proceduri. Datorită naturii stresului și nivelului dublu al evaluării (organizațional și individual), cât și avantajelor și dezavantajelor diferitelor metode, este adecvat ca diagnosticianul să utilizeze mai multe tipuri de proceduri în realizarea unei evaluări cuprinzătoare a fiecărui nivel.

Chestionarele oferă mai mult o imagine fotografică a stresului, lipsită de informații asupra aspectelor dinamice, cum ar fi strategiile de adaptare la stres utilizate în timp de angajați. Există o serie de metode obiective de măsurare care pot fi folosite, însă acestea tind să fie mai degrabă nespecifice în identificarea stresorilor organizaționali. Datele observaționale (observațiile comportamentale și observațiile medicale) trebuie utilizate în conjuncție cu alte tipuri de proceduri de diagnoză. Chestionarele și interviurile oferă informații mai specifice cu privire la sursele stresului. Din acest motiv, este recomandată utilizarea chestionarelor și interviurilor ca metode primare în diagnoza stresului ocupațional, suplimentate de observații medicale pentru nivelul individual de diagnoză a stresului și observații comportamentale selectate pentru nivelul organizațional.

De asemenea, deși stresul relaționat cu munca și stresul nerelaționat cu munca pot fi examinate separat, pentru o înțelegere cuprinzătoare a experienței stresului sau a nivelului global al stresului resimțit de un individ este necesară integrarea ambelor perspective.

În ciuda numărului mare de cercetări conduse în aria stresului ocupațional, este în continuare dificil să se tragă niște concluzii, în mare parte datorită

numeroaselor probleme metodologice care nu au fost încă soluționate.

În încercarea de a identifica variabilele care prezic stresul au fost propuse o serie de modele ale stresului. Majoritatea acestor modele sunt similare prin faptul că încorporează o serie de resurse sau factori situaționali care contribuie la modul în care indivizii interpretează situațiile și fac față solicitărilor impuse. Acești factori se combină în diferite maniere pentru a genera stresul, conducând la reacții și consecințe (ex. burnout, boli, părăsirea organizației). Aceste modele pot fi caracterizate ca intuitive, dar puțin susținute empiric în ceea ce privește abilitatea acestora de a justifica un procent rezonabil din varianța la nivelul variabilelor dependente.

Lipsa de susținere a acestor modele ar putea fi atribuită faptului că stresul este un proces prea complex pentru a fi reprezentat adecvat prin modele atât de simpliste. Există puține studii care să testeze o serie de efecte de mediere și moderare, majoritatea studiilor existente focalizându-se în principal pe identificarea unor relații directe între variabile.

O tendință majoră în investigarea stresului ocupațional este reprezentată de utilizarea designurilor de tip transversal, ceea ce scade abilitatea de a trage concluzii asupra relațiilor existente între variabile. Stresul este un proces dinamic, care se dezvoltă și se modifică în timp, fapt care nu poate fi surprins prin studii transversale. Mai mult, variabilele care prezic stresul într-un anumit moment pot să se dovedească predictorii neesențiali în alt moment. Designurile longitudinale sunt esențiale în stabilirea unor relații temporale între variabilele predictorii și consecințele stresului. Acest tip de design crește de asemenea abilitatea studiului de a trage concluzii cu privire la direcția relațiilor dintre variabile.

În ansamblu, există numeroase motive pentru care efectele cauzale în cadrul cercetărilor asupra stresului ocupațional nu sunt foarte puternice. O serie de probleme legate de designul cercetării, acțiunea unor variabile moderatoare, probleme legate de măsurare sau de procedurile statistice utilizate pot contribui cu ușurință la eșecul în detectarea relațiilor cauzale. Acest aspect trebuie luat în considerare în discutarea punctelor forte și limitelor designurilor utilizate.

Bibliografie

- Bellarosa, C., Chen, P.Y. (1997). The Effectiveness and Practicality of Occupational Stress Management Interventions: A Survey of Subject Matter Expert Opinions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2, 3, 247-262.
- Bliese, P.D., Jex, S.M. (1999). Incorporating multiple levels of analysis into occupational stress research. *Work & Stress*, 13, 1, 1-6.
- Contrada, R.J. (1998). Type A Behavior, Personality Hardiness, and Cardiovascular Responses to Stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 5, 895-903.

- Cooper, C.L., Cartwright, S. (1997). An Intervention Strategy for Workplace Stress. *Journal of Psychosomatic Research*, 43, 1, 7-16.
- Cooper, C.L., Cartwright, S. (2001). Organizational Management of Stress and Destructive Emotions at Work. In Payne R.L. și Cooper, C.L. (Eds.), *Emotions at Work. Theory, Research and Applications for Management*, Chichester, England, John Wiley and Sons, p. 269-280.
- Cox, T., Griffiths, A. (1991). The Nature and Measurement of Work Stress: Theory and Practice. În Wilson, J., Corlett, N. (Eds.), *Evaluation of Human Work. A Practical Ergonomics Methodology*. London: Taylor & Francis Ltd.
- Donald, I., Taylor, P., Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Robertson, S. (2005). Work Environments, Stress, and Productivity: An Examination Using ASSET. *International Journal of Stress Management*, 12, 4, 409-423.
- Giga, S.I., Cooper, C.L., Faragher, B. (2003). The Development of a Framework for a Comprehensive Approach to Stress Management Interventions at Work. *International Journal of Stress Management*, 10, 4, 280-296.
- Jex, S. M., Beehr, T. A., Roberts, C. K. (1992). The meaning of Occupational Stress Items to Survey Respondents. *Journal of Applied Psychology*, 77, 5, 623-628.
- Kelloway, E.K., Day, A. (2005). Building Healthy Workplaces: Where We Need to Be. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 37, 4, 309-312.
- Kenny, D.T., Cooper, C.L. (2003). Introduction: Occupational Stress and Its Management. *International Journal of Stress Management*, 10, 4, 275-279.
- Lazarus, R.S., DeLongis, A., Folkman, S., Gruen, R. (1985). Stress and Adaptational Outcomes. The Problem of Confounded Measures. *American Psychologist*, 40, 7, 770-779.
- Le Blanc, P., de Jonge, J., Schaufeli, J. (2000). *Job Stress and Health. În Chmiel, N. (Ed.) Work and Organizational psychology. A European Perspective*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Quick, J. C., Quick, J. D., Nelson, D. L., Hurrell, J. J. (1997). Basic concepts for stress diagnosis in organizations. Preventive stress management in organizations. (pp. 111-123). Washington, DC, US: American Psychological Association 368 pp.
- Pitariu, H.D. (2004). Stresul profesional la manageri: corelate ale personalității în contextul situației de tranziție social-economică din România. În: Opre A. (ed.). *Noi tendințe în psihologia personalității*. Cluj-Napoca, Editura ASCR. 93-123.
- Razavi, T. (2000). Self-report measures: An overview of concerns and limitations of questionnaire use in occupational stress research, School of Management, University of Southampton.
- Schonfeld, I., Jaesoon, R., Xia, F. (1995). Methodological Issues in Occupational-Stress Research: Research in One Occupational Group and Wider Applications. În Sauter, S., Murphy, L. (Eds.), *Organizational Risk Factors for Job Stress*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Trochim, W. M. The Research Methods Knowledge Base, 2nd Edition. Internet www page, at URL: <http://trochim.human.cornell.edu/kb/index.htm> (version current as of 28/09/2004).
- Zapf, D., Dormann, C., & Frese, M. (1996). Longitudinal studies in organizational stress research: A review of the literature with reference to methodological issues. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 145-169.
- Standardele generale de calitate privind activitatea psihologilor care activează în domeniul psihologiei muncii, industriale și organizaționale. (2007). *Legislație. Psihologia Resurselor Umane*, 5, 1, 108-114.

INFLUENȚA EVENIMENTELOR TRAUMATICE ÎN DEZVOLTAREA ULTERIOARĂ A PERSOANELOR PERSECUTATE POLITIC: ADAPTARE ȘI SCHIMBARE.

George Florian MACARIE

Universitatea „Al.I.Cuza”

Iași, România

georgeflorian2@yahoo.com

ABSTRACT: This study examined the lasting impact of stressful or traumatic events to a sample of elder people subjects to political persecution, accounting for present coping style, PTSD but also for favorable influences subsequent to the traumatic events. The study was made on a sample of 30 former political prisoners who reported a number of events of life experience during the interviews. The interviews focused on lifespan events and subsequent influence, such as their cope after imprisonment, personal aspiration, attitudes. In order to assess the coping style, participants also reported on a questionnaire, the Brief COPE (Carver, C.S, 1997). We used content qualitative analysis for the data from interviews and descriptive statistics for the questionnaire results. Results shows that long-lasting effect of traumatic events are moderated by conditions such as meaning and sense attribution to the event, religiousness, positive reinterpretation and acceptance, social support and number of recent positive life events. Data suggests that events that occurred even many years earlier could lead to specific coping styles, post-traumatic symptoms, psychological rehearsals, perception of benefits and important changes in subjects' lives. Our findings outline the importance of some conditions in further development of psychological responses toward stressful or traumatic events.

Key Words: traumatic events • coping • adjustment conditions • BriefCope scale.

I. Introducere

Investigarea efectelor târzii ale evenimentelor deosebit de stresante sau traumatice a produs o literatură destul de bogată în ultimele 4 decenii. Cercetarea asupra consecințelor psihice ale expunerii la traumă prelungită a debutat cu mai mult de jumătate de veac în urmă, încă din cel de al doilea război mondial. Primul studiu empiric cuprinzător a avut ca subiecți pe supraviețuitorii lagărelor de concentrare naziste (von Bauer et al. 1964; Eitinger 1980). Acești supraviețuitori prezentau simptome ca: depresie cronică, anxietate, tulburări de somn, vise cu coșmaruri precum și tulburări psihosomatice sau somatoforme.

Datele privind caracterul și mecanismele influenței factorilor psihotraumatizanti asupra omului sau îmbogățit considerabil, mai ales în rezultatul cercetării problemelor legate de sfârșitul războiului din Vietnam (Bourne, 1970.). Importanța cercetării în acest domeniu a devenit evidentă numai spre mijlocul anilor '70, când societatea americană s-a confruntat pentru prima dată cu problemele provocate de formele dezadaptative de comportament ale veteranilor războiului din Vietnam. Datele obținute arătau că pentru aproximativ 25% din cei ce au luptat în Vietnam experiența participării la acțiunile militare a fost cauza dezvoltării la ei a unor modificări negative de personalitate sub influența traumelor psihice.

Persecuțiile politice pe scară largă din România își fac apariția la scurt timp după venirea la putere a partidului comunist, în anul 1946. Represiunea politică de după 1948 s-a realizat în diverse forme: închisoare, asasinat, domiciliu forțat, internarea în azile

psihiatrice, dar și o marginalizare la nivel social al oponentilor. Aproximativ un milion de persoane au trecut au trecut prin diversele forme de încarcerare (închisoare, deportare sau domiciliu forțat).

În rezultatul cercetărilor a devenit clar că starea ce se dezvoltă la cei ce au trecut prin situații critice generatoare de stres psihic (participarea la acțiuni militare, accidente, calamități naturale, diverse forme de violență) se caracterizează prin faptul că ea manifestă tendința nu numai să nu dispară cu timpul dar și să devină tot mai pronunțată, precum și să se manifeste brusc pe fondul unei aparente bunăstări generale a persoanei. Complexul de simptome ale tulburărilor cauzate de influența traumatizantă a diverși factori stresanți asupra psihicului, de regulă ieșiți din comun în comparație cu experiența obișnuită a unui om, a fost descris în 1980 și în DSM-III, primind denumirea de sindromul tulburărilor de stres posttraumatic - PTSD (post traumatic stres disorder), iar în DSM IV se regăsește cu denumirea de tulburare, cu puține modificări ale criteriilor de identificare.

În momentul în care un individ se confruntă cu un eveniment stresant, de obicei caută să facă eforturi pentru a-l depăși. A face față evenimentelor stresante reprezintă un proces prin care încercăm găsirea unui răspuns adecvat la o serie de cerințe sau solicitări pe care le considerăm a depăși resursele de care dispunem (Lazarus și Folkman, 1984). Pentru denumirea procesului prin care se încearcă stăpânirea și depășirea unor situații sau evenimente stresante a fost creat termenul de *adaptare* (engl: *coping*).

Adaptarea desemnează un ansamblu mai larg de procese, făcând parte din viața cotidiană a individului

uman. Conceptul are multiple sensuri (în biologie, în neurofiziologie, în psihofiziologie, în psihologie, în științele educației), dar la un mod mai general prin adaptare se poate înțelege *ajustarea unui organism (animal, om) la mediul în care se dezvoltă* (Sillamy, 1996).

Pe la sfârșitul anilor '70 și începutul anilor '80, conceptul de adaptare a început să fie înțeles și discutat mai degrabă ca un *răspuns la evenimente exterioare stresante* sau *negative* decât ca un răspuns la amenințări interne. S-a arătat că răspunsurile la evenimentele de viață (externe) percepute ca fiind stresante implică strategii cognitiv-comportamentale și adaptări emoționale diferite de la un individ la altul (Billings și Moss, 1981; Folkman și Lazarus, 1980; Folkman, 1984; Folkman și Lazarus, 1988; McCrae, 1984; apud Endler, James și Parker, 1998). Unii indivizi preferă să opteze pentru diferite *pattern-uri de răspuns*, în funcție de situațiile pe care le traversează. Dacă primele cercetări asupra adaptării accentuau asupra *proceselor inconștiente* care trebuie descoperite și clarificate de către clinician, cercetări recente s-au concentrat mai degrabă asupra necesității *autoevaluării reacțiilor și deprinderilor de adaptare*. Persoanelor li se cere să indice comportamentele de adaptare specifice la care ar face apel preferențial atunci când se confruntă cu evenimente stresante specifice.

Distincția între *abordarea intra-individuală* și cea *interindividuală* în studiul *comportamentelor de adaptare* este o chestiune foarte frecvent reluată în literatura de specialitate pe tema adaptării la situații stresante (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, deLongis și Gruen, 1986; apud Endler, James și Parker, 1998). Abordarea intra-individuală a adaptării la situații stresante ia în calcul studiul cunoștințelor și comportamentelor aceleiași persoane sau aceluiași grup de persoane în diferite tipuri de situații (stresante/non-stresante). Aceasta abordare tinde către studiul proceselor specifice adaptării la situații stresante (impactul situațiilor stresante specifice asupra comportamentelor de adaptare), examinând modul în care comportamentele de adaptare se schimbă în funcție de tipurile de situații stresante specifice.

Din contra, *abordarea inter-individuală* a adaptării la situații stresante utilizează scorurile acelorași indivizi colectate în diferite ocazii de măsurare sau scorurile obținute în cursul unei singure ocazii de măsurare pentru a reprezenta un indice stabil al procesului sau al stilurilor de adaptare la situații stresante ale unui individ (Endler și Parker, 1989; Fleischman, 1984; Miller, Brody și Summerton, 1988; apud Endler, James și Parker, 1998). Această abordare permite măsurarea diferențelor interindividuale sau, cu alte cuvinte, identificarea *strategiilor de bază* utilizate de un individ pentru a se adapta la diferite tipuri de situații stresante. Distincția între cele două abordări, cea intra-individuală (bazată pe identificarea procesului / proceselor specifice adaptării la situații stresante) și cea inter-individuală (bazată pe surprinderea diferențelor interindividuale) este

comparabilă cu distincția între noțiunile de *stare* și *trăsătură* din cadrul cercetărilor asupra personalității.

Revenind la problema adaptării la stres, trebuie să precizăm că *stilurile de adaptare la solicitări* joacă un rol important în asigurarea echilibrului nostru psihic, mai ales atunci când ne confruntăm cu evenimente negative sau stresante. Studiul legăturilor între adaptare și evenimentele negative de viață stă de mai mult timp în atenția cercetătorilor din domeniu.

Cercetări de dată recentă s-au concentrat mai degrabă asupra necesității și profitabilității *autoevaluării reacțiilor și deprinderilor de adaptare*. Persoanelor li se cere să indice comportamentele de adaptare specifice la care ar face apel preferențial atunci când se confruntă cu evenimente stresante specifice.

O persoană care se confruntă în mod repetat cu surse variate de stres ajunge să-și elaboreze în timp o strategie sau mai multe de adaptare, destinate restabilirii echilibrului emoțional. În timp, persoana își poate „fixa” un stil predominant de a face față situațiilor problematice induse de stres.

Cercetările recente asupra adaptării la situații stresante au accentuat asupra rolului important pe care *stilurile de adaptare* îl joacă în explicarea legăturilor dintre evenimentele stresante și consecințele lor, precum anxietatea, depresia, suferința psihică și acuzele somatice (Billings și Moss, 1981; 1984; Coyne, Aldwin și Lazarus, 1981; Endler, 1988; Endler și Parker, 1990; Pearlin și Schooler, 1978; apud Endler, James și Parker, 1998).

Prin stiluri de adaptare la situații stresante înțelegem *maniera caracteristică sau tipică a unei persoane de a face față unei situații stresante sau de a o trata* (Folkman și Lazarus, 1988; apud Endler, James și Parker, 1998).

Literatura de specialitate a subliniat importanța pe care stilurile de adaptare la stres o au în menținerea *sănătății psihice și fizice* a individului. Prin urmare, în ultimii ani unii dintre cercetători au început să-și îndrepte atenția către aspecte pozitive ale funcționării și evoluției individului și asupra modului cum pot obține un nivel optim al bunăstării psihice (vezi Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Fără a pune la îndoială numărul însemnat de cercetări ce demonstrează consecințele negative ale traumelor psihice, vom încerca să luăm în considerare, în examinarea datelor obținute, fenomenul numit dezvoltare (creștere – îmbunătățire) post-traumă. Acest concept nu a fost până acum folosit în analiza efectelor prelungite ale situațiilor dificile prin care au trecut foștii deținuți politici din România, deși dovezi în acest sens au existat în unele cercetări anterioare.

Dezvoltarea post-traumatică (engl. *Posttraumatic growth*) poate fi privită ca tendința supraviețuitorilor unor situații dificile de a raporta, după ce a avut loc evenimentul traumatic, o funcționare mai bună și schimbări pozitive în viață (Tedeschi & Calhoun, 1996), incluzând schimbări în tăria psihică, spiritualitate, relația cu ceilalți și abilitatea de a aprecia viața.

Deși multe elemente ale dezvoltării post-traumatice au fost observate la supraviețuitorii au fost observate la supraviețuitorii unor evenimente traumatice cum ar fi bolile grave, incapacitate, dezastrele naturale, situații de luptă sau la refugiați (Schaefer & Moos, 1998), există evidențe ale unei evoluții post-traumatice pozitive.

Există o serie de condiții care pot influența dezvoltarea post-traumatică. În primul rând, trebuie să treacă timp. Această dezvoltare poate apărea în unele cazuri la doar câteva luni după situația dificilă, dar cel mai adesea se întâlnește la 20-30 de ani de la producerea evenimentului (Calhoun & Tedeschi, 1998). În al doilea rând, persoana trebuie să treacă peste criză și să-i găsească un înțeles. În al treilea rând, anumite activități cum ar fi concentrarea gândirii și dezvoltarea unei noi identități care a depășit trauma pot duce la schimbări pozitive după trecerea crizei (Calhoun & Tedeschi, 1998). Astfel, trecerea timpului și acceptarea consecințelor traumei sunt necesare pentru apariția dezvoltării de după traumă, iar alte activități pot facilita acest proces.

Dezvoltarea pozitivă post-traumatică poate fi măsurat fie prin intermediul chestionarului Scala dezvoltării legate de stress (engl.: The Stress Related Growth Scale - SRGS; Park, Cohen, & Murch, 1996) sau calitativ, prin folosirea interviurilor nestructurate, analiza documentelor sau observație. (Cohen, Hettler, & Pane, 1998).

Pe parcursul studiului nostru, vom încerca să surprindem impactul de durată al evenimentelor stresante sau traumatice în cazul unui grup de persoane supuse persecuțiilor politice, cum ar fi stilul de adaptare din prezent, stresul post-traumatic dar și influențe pozitive de după evenimentele traumatice.

II. Metode

A. Design

Acest studiu este unul transversal, fiind desfășurat într-o singură etapă, în perioada ianuarie-mai 2007. Pentru colectarea datelor, am folosit doua instrumente: un interviu semidirectiv și chestionarul de stiluri de adaptare Brief COPE (Carver, S., 1997). prin intermediul unui interviului au fost urmărite anumite teme, cum ar fi: implicații sociale, profesionale și educaționale ale perioadei de detenție; de asemenea, au fost preluate anumite date factuale (vârstă, pregătire profesională, ani de închisoare, eventuale persecuții ulterioare, date familiale etc.). A fost utilizat chestionarul Brief Cope, forma dispozițională, pentru a evidenția forma de coping dezvoltată de participanți.

B. Participanți

Au fost cuprinși în studiu un număr de 30 de foști deținuți politici, cu o medie de vârstă de 78,3 ani, din care 25 sunt bărbați și 5 sunt femei, care au raportat

evenimente deosebit de stresante sau traumatice pe parcursul vieții. Aceștia sunt fie originari sau stabiliți în ultimii ani în București. Perioada de detenție politică a fost, în medie, de 62,2 luni, ei având o medie de vârstă de 19,6 ani la momentul arestării.

C. Materiale și procedura

Studiul nostru s-a efectuat pe un eșantion de 30 de persoane încarcerate pe motive politice, care au menționat astfel de evenimente pe parcursul interviurilor realizate. Ca instrument a fost utilizat un ghid de interviu ce a urmărit, în principal, evenimentele de viață și influența acestora (adaptare post-detenție, aspirații personale, atitudini). Pentru identificarea modalităților de adaptare a fost folosit chestionarul BriefCOPE (Carver, C.S, 1997).

În interviurile realizate, au fost urmărite aspecte ca: referirile la situația proprie de dinainte de venirea comuniștilor la putere; principalele momente ale represiunii – așa cum le-au trăit; modul cum apreciază integrarea lor în societate; relațiile familiale și sociale precum și relațiile cu autoritățile. Pe parcursul realizării interviurilor, o serie de teme ca atitudinile politice, valorile, satisfacția profesională sau momentul decembrie 1989 par să dețină o importanță deosebită în evoluția personală a respondenților și au fost de asemenea urmărite. Au rezultat astfel aprecieri cu privire la experiența de dinainte de război, poziția socială și status-ul propriu, identificarea cu celelalte victime ale represiunii ca un grup, efectele presiunii noilor modele sau ale colectivității, stilul de adaptare etc.

Inventarul BriefCOPE constituie o variantă prescurtată a inventarului COPE (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989) a fost pus la punct și perfecționat pentru a evalua într-o manieră cât mai acurată și mai validă stilurile sau strategiile de adaptare la situații stresante pe care le prezintă indivizii. Instrumentul permite o abordare multidimensională a stilurilor de adaptare la stres, din perspectiva *modelului diferențelor interindividuale*.

Acest inventar conține 14 subscale a câte 2 itemi fiecare, cu un coeficient de validitate alfa-Cronbach ce variază între 0,50 și 0,90. Drept exemple de scale de coping putem menționa negarea, coping activ, dezangajare comportamentală. Chestionarul Brief COPE este util mai ales atunci când constrângerile de timp sunt semnificative sau când participanții au dificultăți în a se concentra un timp mai îndelungat.

Analiza de conținut a interviurilor a identificat o prezență unor teme în discursul subiecților, operaționalizate în afirmații cu privire la aspecte privind detenția și strategiile de adaptare de după încarcerare. Datele obținute prin chestionar au fost analizate cu ajutorul programului SPSS, fiind tratate de o manieră descriptivă. Scorurile pe cele 14 subscale au fost sintetizate prin intermediul factorilor de coping adaptativ, coping ne-adaptativ și umor, pe care le-am considerat relevante pentru studiul nostru

III. Rezultate

A. Cronologia experiențelor trăite

Se impune mai întâi o prezentare a aprecierilor privind evenimentele de viață menționate în interviuri:

- În ce privește *situația de dinaintea momentului arestării* politice, sunt menționate aspecte ca aspirațiile profesionale (42% dintre intervievați erau în curs de terminare a studiilor) și sociale neîndeplinite (30 % dintre chestionați). De asemenea, circa 60 % își declară apartenența la o organizație, alta decât cele comuniste, apartenență ce avea drept motiv fie patriotismul – 5 răspunsuri, opoziția față de cooperativizare – 3 răspunsuri, tradiția politică a familiei - 3 răspunsuri.

- referitor la momentul *arestării*, mărturiile susțin că, în 64% din cazuri, acestea au debutat brusc și au avut un caracter de masă; mai mult, aceasta s-a produs în urma unei revolte, în urma desconspirării organizației de apartenență sau în urma trădării.

- Amintirile legate de *anchetă* includ durata îndelungată a acesteia, de peste 6 luni (în 60 % dintre cazurile studiate) și utilizarea curentă a torturii.

Pentru majoritatea celor intervievați, ancheta a constituit primul eveniment traumatic¹ (eveniment dureros situat în afara experienței umane obișnuite) pe care l-au trăit. În acest sens, au fost menționate bătaia, utilizarea curentului electric, lipsa igienei, supunerea la diverse umilințe, obligația de a face declarații false, amenințarea cu moartea, numeroase decese printre colegii de celulă. Condițiile anchetei erau variabile, dar presupuneau de obicei lipsa hranei, izolarea, realizarea pe timp de noapte etc.

Efectele psihologice ale torturii sunt diverse, în parte datorită multiplelor tipuri de tortură și a variatelor contexte în care ea apare. În cele din urmă, „ea este asociată cu PTSD, depresie, tulburări de anxietate, dereglări ale somnului, disfuncții sexuale, psihoze, probleme somatice și suicid.” (Briere, J., 1997).

Ancheta era continuată cu un *proces formal* în care procurorii, avocații și judecătorii aplicau de obicei sentințele date de anchetatori. Caracterul formal este menționat în toate interviurile realizate; de asemenea, durata scurtă a acestuia (câteva zile). În acest fel, orice speranță a deținuților că la proces li s-ar putea face dreptate devenea iluzorie.

Regimul închisorilor politice nu se limita la privarea de libertate; în unele închisori, tortura, umilințele și privațiunile (de a se întâlni cu familia) au fost în mare măsură prezente.

Condițiile închisorii politice și forme de adaptare

Condițiile din închisori sunt foarte diverse; de aceea, vom menționa doar câteva. Acestea au pornit de la modul de adresare către deținuți și până la regulamentele arbitrare care uneori erau lăsate la bunul

plac al gardienilor.

- folosirea de către gardieni a expresiei „banditul”, indiferent de vârstă, nivel de pregătire sau motivul pentru care fuseseră închiși,

- *Înfometarea*: este menționată în peste 80% din interviuri (porția zilnică de mâncare era în cele mai multe dintre închisori de 600-700 calorii pe zi, mai mult decât insuficientă). Pentru a crea iluzia unei mese mai bogate se proceda la fărâmițarea sfertului de pâine. Acesta era pus pe o batistă pe genunchi și se rupea din el firimitură cu firimitură, iar grămada rezultată (ceva mai mare decât bucata inițială) dădea iluzia că a crescut cantitatea de pâine.

Gândul prea intens la cei de acasă. Conform mărturiilor, au rezistat mai bine cei care nu se mai gândeau, cât de bine ar putea să fie acasă, ci acceptaseră realitatea închisorii. „cel mai repede cedau psihic cei care se gândeau mereu la familie, la casa sau la locul de proveniență”. (E.D.).

Trecerea timpului este considerată ca una din situațiile cele mai apăsătoare în condițiile închisorii politice. Cei încarcerați trebuiau să stea 24 de ore din 24 aproape nemișcați, fără cărți sau reviste, știind că mai au printre ei câțiva agenți. Unii își desfășeau pantalonii și îi coseau la loc, alții învățau limbi străine, iar câțiva se rugau zi și noapte. Fărâmițarea sfertului de pâine nu servea doar la iluzionarea cu o masă mai bogată, ci avea și rol de trecere a timpului, întrucât lua ore întregi. „Problema de bază era să știi să-ți asiguri un echilibru interior, altfel te pierdeai: fie deveneai unealta lor (adică o cârpă), fie ajungeai la nebunie.” (E.D.).

Izolarea a constat în tăierea oricărui contact cu familia și cu exteriorul. Astfel, nu puteai primi pachete, scrisori sau orice altceva te-ar putea pune în contact cu cei de „afară”. Vizitele erau de cele mai multe ori excluse, astfel ca nu știai nimic despre soarta familiei sau prietenilor tăi. În mod analog, familia ta nu știa nici unde ești închis, nici dacă mai ești în viață.

Interzicerea oricăror posibilități de exprimare scrise a accentuat și mai mult sentimentul de deznădejde a celor încarcerați. Totuși, și aici s-au găsit modalități de a contracara aceste măsuri. Unii au învățat limbi străine, alții dezbăteau probleme filozofice; existau și aceia care învățau poezii pe de rost. Cei ce compuneau versuri le spuneau la alți doi-trei care trebuiau să memoreze. În acest fel unii știau pe de rost, cu punct și virgulă, câte 7-8000 de versuri. Așa se explică cele trei volume de poezii ale lui Radu Gyr compuse în închisoare. Fenomenul nu este unic: se știe de existența „oamenilor-cărți”, care, pe timpul nazismului, își propuseseră să rețină pe de rost câte o carte ce urmă să fie distrusă. Alții erau compozitori: aceștia ungeau fundul gamelei cu praf de DDT, iar cu un pai sau cu un ac își făceau portativul și scriau notele. Aceasta constituie și o formă de utilizare a memoriei, în condițiile absenței oricărei forme de citit și a interzicerii exprimării scrise.

În memoriile foștilor prizonieri ale lagărelor de concentrare se subliniază importanța sprijinului moral al colegilor de suferință. În acest punct, analiza

¹ Prezența traumelor a fost evidențiată cu ajutorul chestionarului CIDI, elaborat de OMS.

interviurilor efectuate reflectă adesea susținerea din partea celorlalți deținuți, dar și o oarecare lipsă de încredere datorită prezenței agenților acoperiți sau a delatorilor. Referiri pozitive cu privire la ceilalți deținuți sunt menționate în circa 50% dintre interviuri, cuprinzând aspecte ca întâlnirea unor oameni deosebiți sau manifestări de solidaritate ce a îmbrăcat următoarele forme: oferirea de mâncare celor suferinzi, oferirea de daruri cu ocazia unor sărbătoriri (mici obiecte manufacturate în închisoare) etc. Cu totul diferite sunt mărturiile celor care au trecut prin procesul „reeducării” de la Pitești. Întrucât doar patru persoane din cele intervievate au trecut prin „reeducare”, nu avem pretenția unei imagini de ansamblu. Aceștia menționează absența încrederii în colegii de celulă, teama față de aceștia și raportează cel mai mare număr de evenimente traumatice pe timpul detenției. Spre deosebire de aceștia, cei care nu au trecut prin „reeducare” raportează un număr semnificativ mai mare de situații traumatizante pe durata anchetei.

Anul 1964 a adus cu sine unele schimbări: formele represiei au devenit mascate, cei indezirabili fiind acum ținta anchetelor, perchezițiilor sau amenințărilor cu pierderea locului de muncă, și doar în ultimă instanță a internării în azile psihiatrice sau a instrumentării unor dosare de drept comun. În acest fel, refacerea de după perioada de închisoare nu a mai avut loc întrucât „procesul de refacere poate fi întrerupt și de doze de retraumatizare – privit din afară – reduse.” (Fischer, G., Riedessner, P., 2001).

După căderea regimului comunist din decembrie 1989, foștii deținuți politici s-au organizat într-o asociație cu reprezentare națională (AFDPR) și beneficiază de anumite drepturi acordate prin lege: o compensație financiară a cărei mărime este în funcție de anii petrecuți în închisoare, gratuitatea transportului cu trenul și a transportului în comun, tratament medical gratuit etc. Pentru a afla dacă aceste măsuri - considerate reperatorii - au răspuns necesităților lor reale, am încercat să ne informăm cu privire la unele aspecte pe care le-am considerat relevante pentru starea și situația lor prezentă. Am selectat câteva opinii pe care le-am considerat mai reprezentative în ce așteptările în momentul căderii regimului comunist și măsura în care acestea s-au confirmat: „Sub aspect social nu prea m-am așteptat la multe, cunoscând mentalitatea creată de învățământul politic comunist. Doar așteptările materiale s-au confirmat satisfăcător - dar sub aspect sufletesc deloc.” (V. Balanovici); „eu speram că se va schimba ceva, fiind înclinat oarecum să sper. Când am văzut cum merg treburile, n-am mai crezut” (M. Scutaru); „Acum mă obsedează ideea dacă a folosit la ceva sacrificiul meu. Eu mi-am pierdut încrederea că poate fi mai bine.” (P. Tudose); „După 1989, m-am săturat de atâtea nedreptăți. Mai rău mă simt acum, mai disprețuit” (G. Averiței).

O altă întrebare s-a referit la părerea lor cu privire la modul cum sunt percepuți de către opinia publică. Opiniile celor intervieuți au fost oarecum

asemănătoare: „S-a format un curent că foștii deținuți politici sunt ramoliți, depășiți, trăind și înțelegând viața la nivelul când au fost arestați, deci neputincioși de a se integra în viața socială actuală.” (V. B); „Parcă sunt mai multe forme de respingere acum decât înainte. În plus, suntem atât de izolați: la orice manifestare îi cheamă pe revoluționari, pe veterani, dar nu și pe foștii deținuți politici” (C. Teodoriu).

O opinie cvasi-unanimă în rândul foștilor deținuți politici este aceea că schimbările politice de după 1990 nu au adus cu ele și o schimbare semnificativă a modului cum sunt priviți de către opinia publică. Într-un sondaj televizat a fost demonstrată menținerea confuziei între deținuții de drept comun și cei politici - numeroase persoane intervievate de diverse vârste au spus fie că nu știu mai nimic despre fenomenul închisorilor politice, fie au emis opinia că „au făcut ei ceva rău, altfel nu erau închiși”.

B. viața socială după eliberare și modalități de adaptare

1. aspecte ale vieții cotidiene după eliberare (tipice)

Vom prezenta aici mențiunile cele mai des apărute cu privire la confruntarea cu anumite evenimente sau evenimente în perioada de după eliberare:

- *marginalizare socială* (atitudini de rezervă din partea rudelor sau cunoștințelor), afirmate de 60% din subiecți;
- *confruntare cu schimbări dramatice ale contextului social / politic / familial / personal*. De remarcat este că 20% dintre subiecți nu s-au căsătorit niciodată, iar 30% au avut cel puțin un divorț la activ;
- *posibilitatea unor condamnări politice ulterioare detenției / domiciliului forțat* (în 15% din cazuri, aceasta a avut loc prin așa-numitele „condamnări administrative” prin care se putea prelungi pedeapsa în mod arbitrar, fără a avea loc un proces)
- *contacte nedorite cu securitatea și persecuții ale familiei*
- *probleme ocupaționale, în funcție de aria ocupațională*
- *difficultăți de continuare a studiilor sau de acces în instituțiile de învățământ superior*. Cei care își începuseră studiile înainte de închisoare, fie au fost nevoiți să schimbe profilul, fie să aștepte câțiva ani pentru aprobări sau să repete unii ani de studiu deja efectuați.

2. Modalități de adaptare la condițiile de viață:

- *atitudini de evitare a contactelor sociale, prudență excesivă*: în 50% din cazuri, menținerea unor relații sociale a fost dificilă datorită temei de posibili informatori. Sunt menționate și situații (la 20% dintre intervieuți)
- *atitudini active în rezolvarea problemelor cotidiene*: peste 70% dintre intervieuți au semnalat astfel de comportamente în viața socială sau în cea profesională;
- *prieteni apropiați*: deși o parte dintre subiecți au

(15%) au menționat atitudini de reținere, cei mai mulți consideră că prietenii au constituit un sprijin neprețuit pentru susținerea lor morală;

- preocuparea pentru politică: este menționată ca fiind constantă (sub forma interesului pentru mersul evenimentelor, comentarii cu prieteni, ascultarea unor posturi de radio interzise)

m. viață familială: căsătorie / copii. Așa cum am menționat mai înainte, deși prima căsătorie apare la scurt timp după ieșirea din penitenciar, 30% dintre acestea s-au terminat cu un divorț.

C. Stiluri de adaptare

Am considerat necesar să includem subscalele chestionarului Brief Cope în unele categorii relevante pentru evoluția ulterioară de după evenimentele critice, dar și pentru formarea unui stil specific de a face față evenimentelor. Mai jos prezentăm factorii incluși în fiecare din categoriile de interes pentru studiul nostru.

Table nr. 1. Categoriile de coping

Categoria	Factori
Coping adaptativ	Adaptare activă
	Sprijin emoțional
	Sprijin instituțional
	Planificare
	Reîncadrare pozitivă
	Acceptare
	Auto-distragere
	Ventilare
	Religie
Coping ne-adaptativ	Negare
	Auto-învinovărire
	Dezangajare comportamentală
	Utilizare de substanțe
Umor	Umor

Rezultatele chestionarului COPE, referitor la stilurile de adaptare sunt prezente în tabelul nr. 2.

Tabel 2. angajarea în stiluri de coping

Stil de adaptare (coping)	deloc		puțin		mult		foarte mult	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Coping adaptativ	7	23	13	44	7	23	3	10
Coping dezadaptativ	18	60	8	26	2	12	2	7
Umor	10	33	12	38	5	17	3	10

Notă. N = număr; P = procent din total grup

După cum se poate vedea, foștii deținuți politici s-au angajat mai puțin în strategii ne-adaptative decât în cele adaptative. Astfel, 87% susțin că au adoptat cel puțin o dată o strategie adaptativă, față de 45% care au adoptat la un moment dat o strategie dezadaptativă.

IV. Discuție

Efectele pe termen lung al unor astfel de evenimente se datorează intervenției a cel puțin patru tipuri de variabile: caracteristicile stresorului, variabile specifice victimei, răspunsul subiectiv la agentul stresor și reacția celorlalți față de victimă. Nici unul din acești patru factori nu poate exista independent față de ceilalți. Evenimentele traumatice se pot combina cu caracteristicile victimei și cu reacția socială de după traumă pentru a determina interpretarea subiectivă a evenimentului stresor. Ori, foștii încarcerați susțin că după eliberarea din închisoare erau în continuare urmăriți, timorați, găseau cu mare dificultate un post de muncă, iar la prima abatere – reală sau inventată – erau dați afară din servicii. Astfel, un număr semnificativ dintre cei care au supraviețuit închisorii politice declară că au resimțit perioada de după eliberare tot ca o continuare a pedepsei. De altfel, într-un studiu anterior, a fost constatată prezența simptomelor de stres post traumatic este constatată la foștii deținuți politici într-o măsură mai mare decât la lotul de control format din persoane corespunzătoare ca vârstă și nivel de educație (13% față de 5%). Considerăm că acestea sunt generate de succesiunea evenimentelor traumatice în timp, pornind de la încarcerare și până astăzi (probabil datorită marginalizării și persecuțiilor).

Anumite teme și structuri specifice, ale discursului foștilor deținuți politici ce se întâlnesc în majoritatea interviurilor ne-au reținut atenția:

- prezintă o trăire acută a nedreptății celor trăite (referitor la oportunitățile pierdute și la dificultățile avute). Astfel, în discursul acestora apare foarte des problema „Ce ar fi fost dacă” (nu ar fost închiși, ar fi avut posibilitatea unei vieți normale fără constrângeri);
- se consideră izolați și marginalizați social, sentiment format pe parcursul anilor de închisoare și a persecuțiilor post-detenențe. După cum am amintit în prima parte a lucrării, anumite reprezentări la adresa lor (create de propagandă) persistă și astăzi. Referitor la acest aspect Fischer și Riedesser consideră că „procesul elaborării traumei este în aceste cazuri în mod special de natură socială. Dacă victimelor nu le este furnizată acea recunoaștere și susținere care li se pare pe drept cuvenită, atunci înțelegerea de sine și de lume zdruncinată nu se poate regenera”;
- se consideră ca fiind capabili de a găsi modalități de adaptare într-o lume potrivnică. Conform concepției lui Lazarus (1987), individul își eliberează în permanență energiile

sale încercând o adaptare la situație. În condițiile penitenciarului politic au apărut metode specifice de adaptare. Astfel, ca răspuns la lipsa cronică a activității „unii își desfășeau pantalonii și îi coseau la loc, alții învățau limbi străine, iar câțiva se rugau zi și noapte. Fărâmițarea sfertului de pâine nu servea doar la iluzionarea cu o masă mai bogată, ci avea și rol de trecere a timpului, întrucât lua ore întregi. Nevoia de a face ceva devenise imperativă. Problema de bază era să știi să-ți asiguri un echilibru interior, altfel te pierdeai: fie deveneai unealta lor (adică o cârpă), fie ajungeai la nebunie.” (E. Dumitriu.)

- consideră că valorile de dinainte de război erau diferite, superioare celor de acum în ce privește atitudinea față de muncă și moralitatea;
- înainte de perioada încarcerării se autocaracterizează ca opozanți activi, atitudine determinată de patriotism sau de convingerile proprii;
- au un sentiment de mândrie referitor la faptul că nu au colaborat cu Securitatea, în ciuda presiunilor pe care le aceasta le exercita;
- după perioada încarcerării, cu scopul de a se proteja de persecuții, consideră că au reușit să disimuleze trăirile proprii, prezentând o personalitate publică și a alta privată. La aceste două tipuri de personalități se referă pe larg Tzvetan Todorov, după emigrarea acestuia în Occident.

Adaptarea la viața cotidiană nu a decurs în mod firesc. La ieșirea din închisoare, au devenit în scurt timp marginalizați, apoi izolați și excluși din sistemul social. Persecuțiile care au avut loc și asupra membrilor familiei sau rudelor unui deținut politic erau la prima vedere o revanșă, o răzbunare la adresa acestora. Putem însă considera aceste acțiuni de marginalizare ca având și efecte în planul influenței sociale și a atitudinilor. Astfel, dificultățile în găsirea și păstrarea unui loc de muncă au însemnat în primă fază pauperitate (ce avea efect și de scădere a influenței în cadrul comunității). Spre exemplu, modelul „omului muncii” promovat de propagandă exercita un efect de contrast față de foștii deținuți și familiile acestora, întrucât imaginea acestora era prezentată mereu în negativ cu valorile oficiale. Se crea astfel imaginea unor persoane ce nu vor să muncească, să se integreze în sistemul socialist. Izolarea acestora în cadrul comunității (și nu doar la nivel oficial) era asigurată; influența lor socială era, de asemenea, anulată.

Impactul simptomatologiei traumatice asupra relațiilor sociale poate fi profund. Partenerii persoanelor traumatizate se pot afla în situația de a-și asuma responsabilitatea majoră pentru familie și pentru managementul simptomatologiei acestora. De exemplu, partenerul poate învăța că menținerea unei stări de liniște continue poate fi cel mai eficient mod de a controla răspunsurile emoționale ale acestuia. Totuși, neținând cont cât de utilă este această

strategie, este clar că partenerul plătește cu propriile sale nevoi. Partenerul se poate simți de asemenea responsabil pentru comportamentul persoanei traumatizate. Autoculpabilizarea este un răspuns comun pentru partener, care poate gândi ca făcând ceva diferit, soțul ar putea să nu reacționeze în modul în care o face și, de asemenea, acest comportament diferit este adesea recompensat cu propriile nevoi.

Anii întregi de control și autoblamare pot avea un efect perturbator asupra afectelor sau stimei de sine a partenerului. Persoanele aflate în suferință pot avea adesea dificultăți în viața intimă (aspect constatate frecvent în studiul nostru), iar partenerul se poate simți izolat și singur în cadrul relației. Paternurile de comunicare defectuoasă se pot dezvolta, iar partenerii pot avea dificultăți în a vorbi despre propriile probleme și de a fi capabili să se susțină unul pe celalalt. Frica de a fi judecat într-o manieră negativă poate contribui la reticența partenerului de a căuta suport pentru sine însuși și pentru propria familie.

O persoană care se confruntă în mod repetat cu surse variate de stres ajunge să-și elaboreze în timp o strategie sau mai multe de adaptare, destinate restabilirii echilibrului emoțional. În timp, persoana își poate „fixa” un stil predominant de a face față situațiilor problematice induse de stres. Credem că acesta constituie un proces de învățare care poate fi benefic pentru persoana în cauză dacă acesta este perceput ca având utilitate pe termen lung.

Deși strategiile specifice de adaptare temperează și reduc efectele stresului și anxietății asupra bunăstării psihologice (emoționale) și fizice a persoanei, experiențele anterioare, contextul situațional și diferenți factori de personalitate (de exemplu, anxietatea-trăsătură) pot influența toate nivelul sau tipul de comportament(e) de adaptare utilizat(e) în situații specifice (Endler și Parker, 1990; apud Endler, James și Parker, 1998).

Pentru a concluziona, termenul *stiluri de adaptare* este frecvent utilizat în literatura de specialitate pentru a desemna modul caracteristic sau tipic al unui individ de a face față unei situații stresante sau de a o trata (Folkman și Lazarus, 1980, 1985, 1988). O astfel de conceptualizare a stilului de adaptare ar putea fi apropiată de o obișnuință sau manieră tipică a unui individ de a rezolva situații problematice.

Bineînțeles, în ceea ce privește adaptarea, există anumite situații (precum urgențele) în care anumite comportamente de adaptare sunt mai eficace decât altele (de exemplu, răspunsurile centrate pe problemă sunt mult mai dezirabile decât răspunsurile centrate pe emoții). În alte situații stresante, atunci când sunt posibile diverse răspunsuri de adaptare, stilurile individuale de adaptare sau preferințele pot juca un rol important. Totuși, constrângerile și exigențele situației pot modifica preferințele. În consecință, o persoană poate ajunge, pe moment, să utilizeze strategia pe care o preferă cel mai puțin.

Mulți cercetători cred că metodele de depășire activă a situației stresante sunt mai eficiente decât cele bazate pe evitare, care par să conducă mai degrabă la înrăutățirea situației decât la ameliorarea acesteia sau pe reevaluarea emoțiilor, cu toate că dovezile în acest sens sunt contradictorii (Zeidner și Saklofske, 1996; apud Matthews, Deary și Whiteman, 2005).

Lararus și Folkman (1984) subliniază faptul că eficiența unei anumite strategii depinde de natura situației stresante și de resursele de care individul dispune pentru depășirea acesteia (apud Matthews, Deary și Whiteman, 2005).

Încercările de depășire a situației sunt efectuate de sistemul executiv de autoreglare care încearcă să evalueze natura problemei, alegând și punând în practică o strategie adecvată de soluționare. Pentru aceasta, sistemul executiv de autoreglare apelează la stocul de cunoștințe al individului despre sine, regăsind informațiile schematice care lămuresc sensul situației problematice și planurile generice de soluționare a acesteia. Eforturile de soluționare a problemei din partea individului pot fi orientate spre propriile gânduri, emoții sau sentimente (concentrare asupra emoțiilor și evitare) sau spre confruntarea într-o manieră activă cu problema (încercarea de depășire a acesteia, prin restructurare și inițiative sistematice). Dacă sistemul executiv de autoreglare apreciază soluția aleasă ca fiind reușită, activitatea de autoreglare este încheiată. Dacă nu, ciclul se reia și tot așa până când este identificată soluția considerată ca fiind satisfăcătoare și conducând la restabilirea stării de bine. Întrucât cercetarea în acest domeniu este încă la început, sunt dificil de întrezărit unele implicații sau recomandări privind recuperarea care să întrunească un grad de generalizare satisfăcător. De aceea, considerăm că în procesul de recuperare trebuie să se vină în întâmpinarea nevoilor pacientului, fără a impune un plan sau niște criterii prestabilite.

V. Concluzii

În această lucrare am încercat să aducem o înțelegere a modului de adaptare de după evenimente traumatiche corespunzătoare închisorii politice precum și o discuție privind existența posibilităților beneficii de pe urma acestui gen de experiență.

Constatările noastre par să ne ducă la ideea că situațiile dificile cărora foștii deținuți politici au fost nevoiți să le facă față, precum și perioada îndelungată de timp în care s-au desfășurat acestea au dus la formarea unui stil de coping activ, adaptativ, concomitent cu aspecte ale discursului ce sugerează prezența elementelor traumatiche. Credem că modul cum are loc refacerea de după un eveniment traumatic este legată de religiozitate, de satisfacția față de sprijinul social primit, magnitudinea și durata evenimentului stresant, interpretarea pozitivă și numărul de evenimente de viață fericite.

Rezultatele sugerează că dezvoltarea de după traumă trebuie atent dirijată, atât de familie cât și de personalul specializat, de aceasta depinzând existența stării de bine a persoanei în cauză, a familiei sale, dar având și consecințe asupra creării unui comportament adaptat, a atitudinilor privind viața și a reacției la alți factori stresori.

Referințe bibliografice

- Briere, J. (1997), *Psychological Assessment of Adult Posttraumatic States*, published By Amer Psychological Asociation
- Carver, CS. You want to Measure Coping But Your Protocol's Too Long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*. 1997, Vol. 4 Issue 1, p92, 9p.
- Carver CS, Scheier MF, Weintraub JK. Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *J Pers Soc Psychol*. 1989 Feb;56(2):267-83.
- Calhoun, L. G., & Tedeschi, R. G. (1998). *Posttraumatic Growth: Future Directions*. In R. Tedeschi & L. Calhoun (Eds.) *Posttraumatic Growth: Positive Changes in the Aftermath of Crisis* (pp. 215-240). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders / Ed. IV*. (1994), Washington: American Psychiatric Association
- Fischer, G., Riedesser, P. (2001), *Tratat de Psihotraumatologie*, Editura Trei, București
- Endler, Norman S. and James D. Parker (1990), „Multidimensional Assessment of Coping: A Critical Evaluation,” *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (5)
- Ignat, D. (1997), *Calvarul deținuților anticomuniști botoșăneni*, ed. de Inspectoratul pentru Cultură al județului Botoșani
- Lazarus, R. S., Folkman, S. (1987), *Transactional theory and research on emotions and coping*, European Journal of Personality
- Park, C. L., Cohen, L. H., & Murch, R. (1996). Assessment and prediction of stress related growth. *Journal of Personality*, 64
- Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Sillamy, N. (1996), *Dicționar de psihologie*, Ed. Univers Enciclopedic, București.
- Tedeschi, R. G. & Calhoun, L. G. (1996). „The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the Positive Legacy of Trauma” *Journal of Traumatic Stress*, 9, 455-471.
- Tedeschi, R. G., Park, C. L., & Calhoun, L. G. (1998) *Posttraumatic Growth: Conceptual Issues*. In R. Tedeschi & L. Calhoun (Eds.) *Posttraumatic Growth: Positive Changes in the Aftermath of Crisis* (pp. 1-22). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associate.

PSIHOTERAPIA PSIHANALITICĂ A PACIENȚILOR BORDERLINE

Răzvan PLETERIU

Spitalul de Psihiatrie Sibiu

Sibiu, România

razvan_pleteriu@yahoo.com

REZUMAT: Lucrarea își propune pentru început prezentarea unui cadru teoretic general care să definească și să semnifice modul de dezvoltare și funcționare a organizării personalităților borderline. În continuare se prezintă settingul terapeutic, cu toate elementele sale specifice acestui gen de problemă, modul de abordare al principalelor mecanisme defensive caracteristice acestei patologii, precum și câteva indicații și contraindicații legate de modul de intervenție. În încheiere se prezintă strategia de tratament care încearcă să rezume esențialul abordării psihoterapeutice inspirate din teoria psihanalitică și aplicată organizării personalităților borderline.

Cuvinte-cheie: cadru, organizare borderline, intervenție terapeutică.

Cuvântul limită (borderline), utilizat pentru a caracteriza o categorie de pacienți, este unul dintre rari termeni care nu aparțin nici vocabularului tradițional al psihiatriei, nici terminologiei freudiene. Freud a creat câteva entități clinice noi care au fost acceptate chiar și de psihiatrii clasici, dar nu a diferențiat categoria cazurilor-limită. Definiția pe care o găsim în dicționar nu ne lămurește defel. O limită este o linie de demarcație; „caz-limită”: cel care frizează nebunia. Experiența ne arată că limita nebuniei nu este o linie ci un vast teritoriu în care nici o împărțire precisă nu permite separarea nebuniei de non-nebunie. În realitate trecerile și treptele intermediare sunt mult mai frecvente decât stările clar separate, opuse. Prin urmare, trebuie să considerăm limita ca o frontieră mișcătoare și fluctuantă, în normalitate, dar și în patologie.

O perioadă Freud a avut sentimentul că poate face apel la Eu pentru a-l determina să conștientizeze existența inconștientului, prin intermediul întoarcerii refutului, și astfel că este capabil să dea de capăt dificultăților tratamentului psihanalitic. Dar când a ajuns la concluzia că o mare parte a Eului este ea însăși inconștientă, fără îndoială că faptul acesta l-a dezamăgit. Până atunci, inconștientul se ghicea prin niște manifestări care permiteau postularea existenței sale: lapsus, acte ratate, fantasme, vise, simptome, transfer. O dată analizate, ele trebuie să oblige Eul să concluzioneze că inconștientul nu este o ficțiune și să extragă de aici consecințele, spre binele deplin al intereselor sale. Însă Freud a descoperit că Eul este nu doar sediul rezistențelor ci și faptul că nu este conștient de aceste rezistențe pe care le folosește și că propriile-i mecanisme de apărare îi rămân opace.

Există deci variații ale Eului ce pot fi învinuite în calitate de surse de rezistență față de terapie și de obstacole în calea succesului terapeutic. Există forțe care se luptă cu toate mijloacele împotriva însănătoșirii și dorește să se cramponeze cu orice preț de boală și suferință. Rezultatul terapeutic fericit nu se poate produce tocmai pentru că Eul pare să fi aderat la

o inversiune a valorilor vieții. La acești pacienți, principiul plăcerii-neplăcerii care guverna activitatea psihică a răsturnat ordinea acestor termeni: căutarea plăcerii a fost înlocuită de căutarea neplăcerii, evitarea neplăcerii s-a transformat în evitarea plăcerii. Am putea spune că subiectul spune DA neplăcerii și NU plăcerii.

Realitatea psihică a acestor pacienți nu este mai puțin complicată decât aceea a subiecților la care pare să domine principiul plăcerii, diferența constă, fără îndoială, în faptul că logica ce guvernează aceste operații este o logică a disperării.¹ Se pare că această logică a disperării are un scop constant: să poată sta mărturie că obiectul (iubirii) este într-adevăr rău, ostil, neînțelegător, într-atât acești pacienți solicită respingerea din partea celorlalți. Atingerea scopului lor le oferă dovada că nu numai că nu pot inspira iubire, ci și că iubirea celorlalți, atunci când pare să existe, nu este decât o fațadă superficială în spatele căreia li se disimulează ura. Iubirea este întotdeauna nesigură, ura, întotdeauna sigură. Astfel, acești subiecți fac în așa fel încât să perpetueze cât mai mult timp posibil, adică atâta vreme cât găsesc un partener care să accepte să îndeplinească rolul pe care i-l atribuie, forma de relație sado-masochistă aleasă de ei.

Dacă terapia se bazează pe posibilitatea de a stabili noi legături în activitatea psihică cu ceea ce este separat prin refutare, putem afirma că această capacitate de a stabili legături nu este distrusă, ca în psihoză, ci că aceste legături se stabilesc întotdeauna în așa fel încât să confirme că rezultatul legăturii nu este niciodată pozitiv. Chiar dacă îi aduce subiectului un supliment de semnificații, rezultatul sporirii sensului este mereu o diminuare a ființei. Într-un mod și mai paradoxal, ei nu au sentimentul unui plus de ființă decât în reducerea stării de bine a ființei lor, ceea ce la urma urmelor, este întotdeauna o acuzație implicită la adresa celor care i-au adus pe lume, deoarece ei n-au cerut să se nască.

¹ A. Green, 2006, *Psihanaliza cazurilor limita*, pag 54

Răspunsul la această logică a disperării nu constă în a-l liniști pe pacient prin prezentarea perspectivei unei posibile speranțe care, de îndată ce va fi fost formulată, va fi, inexorabil, redusă la neant. El nu constă nici în a-l urma pe pacient în disperare. Răspunsul ar tinde mai degrabă să-i arate pacientului că nevoia de a-i provoca disperare terapeutului îi este la fel de necesară ca aceea a posibilității de a verifica faptul că terapeutul poate supraviețui acestei uri și continuă să analizeze ceea ce se petrece în universul său mintal, aceasta fiind cea mai bună dovadă de iubire pe care i-o poate oferi. Nu se pune problema iertării, ci a recunoașterii evidenței că această ură de sine e un sacrificiu și că această ură îndreptată spre obiect este, poate – așa cum spune Winnicott² – o „iubire neîndurătoare”. Căci extrema ambivalentă a acestor pacienți e însoțită de o extraordinară intoleranță la ambivalență, deoarece sentimentul lor inconștient de culpabilitate este obiectul unei negări; mai mult, ei întrețin o idealizare extremă a propriei lor imagini (fie ea și negativă), simetrică cu aceea a obiectului ideal pe care îl caută în van pe acest pământ.

Principalele mecanisme de apărare specifice acestor pacienți, pot fi grupate în patru polarități, primele două constituind niște mecanisme de scurt-circuit psihic, ultimele două, niște mecanisme psihice de bază.³

Expulzarea somatică: regresia disociază conflictul de sfera psihică, excluzându-l în soma printr-o dezintricare între psyche și soma. Rezultatul său este o formațiune simbolică prin transformarea energiei psihice în energie neutralizată, pur somatică, ce poate uneori să pună viața în pericol.

1. **Expulzarea prin act.** Acting out-ul propriu-zis este opusul complementar extern al acting in-ului psihosomatic. Are aceeași valoare de evacuare a realității psihice.

Aceste două mecanisme au un remarcabil efect de cecitate psihică. Subiectul se orbește pe sine în privința propriei sale realități psihice, fie la sursele somatice ale pulsionii, fie la punctul de ajungere în realitatea exterioară, provocând scurt-circuitul întreg spațiului interior al elaborării. În ambele cazuri, îi dau terapeutului impresia că este privat de contactul cu realitatea psihică a pacientului.

2. **Clivajul.** Mecanismul de clivare propriu-zis rămâne în sfera psihică. Efectele clivajului sunt multiple: merg de la protecția unei zone secrete de non-contact și la proiecția părților rele ale sinelui și obiectului, însoțită de o marcată negare a realității. De data aceasta, terapeutul este în realitatea psihică, dar fie că se simte separat de o parte inaccesibilă a acesteia, fie poate să-și vadă intervențiile distruse complet, căci este resimțit ca un agent persecutor și intruziv.

Specificitatea clivajului în cazurile borderline rezidă în faptul că acesta se dezvoltă la două niveluri: primul, între psihic și non-psihic (sine și lumea exterioară), iar al doilea, în interiorul sferei psihice. De fapt frontierele Eului sunt foarte precare iar clivajul urmează frontierele Eului în mișcările lor, nu după un comportament în raport cu situația, ci ca purtat de un fel de flux și reflux, alternând între expansiune și/sau retragere, care constituie o modalitate de a reacționa la angoasa de separare (pierdere) și/sau la angoasa de intruziune (implozie). Acest înveliș al Eului, această barieră mișcătoare apără imperfect un Eu vulnerabil, rigid și, totodată, lipsit de coeziune. Coexistând cu primul nivel al clivajului, al doilea nivel, care operează înăuntrul sferei psihice, ajunge să creeze niște nuclee izolate, relativ structurate, dar fără comunicare între ele. Anumiți autori au propus denumirea acestui tip de Eu, constituit din izolate, un arhipelag. Cum nici una dintre insule nu se află în legătură cu celelalte, rezultă de aici o absență de unitate și impresia unui ansamblu contradictoriu de relații care oferă imaginea unui Eu lipsit de coeziune și coerență. Absența coerenței se bazează pe existența unor gânduri, afecte, fantasme contradictorii. Absența coeziunii se traduce printr-un sentiment de dezinteres și de detașare, o lipsă de vitalitate, imposibilitatea individului de a se simți existând și de a fi prezent față de celălalt, impresia de futilitate a tuturor lucrurilor care îi înlătură vieții orice valoare. Această trăire a pacientului este percepută acut de către observator. Toate aceste manifestări sunt expresia vidului fundamental instaurat în subiect. Pentru navigatorul ce își studiază harta, insulele arhipelagului, care sunt niște locuri pustii, contează mai mult decât marea ce le înconjoară. Pentru psihanalist lucrurile stau invers: aceste nuclee izolate ale Eului au mai puțină importanță decât vidul care le separă. Discursul cazului borderline nu este o înlănțuire de cuvinte, de reprezentări sau de afecte-ci seamănă mai degrabă cu un colier al cărui fir s-a rupt. Observatorul este acela care trebuie să stabilească legăturile lipsa cu ajutorul propriului său aparat psihic. Analiza visului în tratamentul cazurilor borderline este adesea neproductivă. Aceste vise nu sunt construite de aparatul psihic pentru a exprima îndeplinirea unei dorințe ci, mai degrabă, pentru a folosi unei funcții de evacuare, de detensionare a aparatul psihic de anumite excitații dureroase.

3. **Dezinvestirea:** ca o depresie primară, ajunge în sensul fizic al termenului, constituită de o dezinvestire radicală ce încearcă să obțină o stare de vid. Analistul se simte aici identificat cu un spațiu vid de obiecte sau se află în afara acestui spațiu.

Modelul implicat al acestor stări-limită ne trimite la contradicția alcătuită de perechea angoasă de separare – angoasă de intruziune. Efectul acestei duble angoase care i-a uneori aspecte chinuitoare poate viza și formarea gândirii. „*Psihoza alba*”⁴ descrisă de

² Winnicott, D.W (1964), „De la Pediatrie la Psihanaliza”, Edit Trei, 2003, pag 58

³ A. Green. *Psihanaliza cazurilor limita*, pag 84

⁴ Idem, pag 88

Andre Green, ca nucleu psihotic, se referă la blancul gândirii, inhibarea funcțiilor de reprezentare, camuflarea clivajului unui obiect unic, bun sau rău, subiectul fiind sub șocul efectelor combinate ale unei prezențe intruzive persecutoare și ale depresiei prin pierderea obiectului bun.

Prezența unor mecanisme de tip psihotic și derivatele lor nu sunt de ajuns pentru a caracteriza stările limită. Există, într-adevăr, o suprapunere a acestora cu mecanismele de apărare descrise de A. Freud. Mulți autori semnalează dublul sector al părților psihotice și nevrotice a personalității. Efectul obținut este această paralizie a gândirii care se traduce printr-o ipohondrie negativă a corpului și, mai ales, a capului: impresia de cap gol, de vid în activitatea mentală, imposibilitatea de a se concentra, de a memoriza etc. Mai târziu, lupta împotriva acestor impresii va putea să provoace o activitate artificială de gândire: ruminății, gândire compulsivă de natură pseudo-obsesională, divagații sub-delirante.

Dacă, prin interpretare, umplem mult prea devreme vidul, repetăm intruziunea obiectului rău; dacă dimpotriva, lăsăm visul așa cum este, repetăm inaccesibilitatea obiectului bun. Singura soluție este ca pacientului să i se dea imaginea elaborării, situând ceea ce ne ofera într-un spațiu care nu va fi nici acela al vidului, nici acela al prea-plinului, un spațiu aerat. Un asemenea spațiu nu este nici acela al lui „lucrul acesta nu înseamnă nimic”, nici al lui „lucrul acesta înseamnă asta” ci al lui „lucrul acesta ar putea să însemne asta”.

Nu trebuie să uităm că un asemenea travaliu nu este posibil decât prin conținerea cadrului analitic și prin garanțiile oferite de constanța sa. Stabilitatea cadrului este cel ce permite nașterea și dezvoltarea unei relații de obiect.

Noi nu știm ce se petrece în interiorul pacientului decât prin intermediul a ceea ce ne comunică el, în timp ce nouă ne lipsește cunoașterea sursei comunicării și ceea ce se desfășoară între aceste două limite. Dar ne putem translata necunoașterea acestui spațiu interior prin observarea efectului pe care-l are comunicarea asupra noastră, a ceea ce se produce între impresiile afective, ba chiar corporale și funcționarea noastră mentală. Desigur, nu putem pretinde că tocmai lucrul acesta se întâmplă în pacient, ci numai că ceea ce se întâmplă în noi oferă un omolog. Deplasăm atunci cunoașterea a ceea ce se desfășoară în spațiul nostru intern pentru a o muta în spațiul situat între el și noi. Comunicarea pacientului – diferă de ceea ce trăiește și simte – se situează în spațiul tranzițional dintre el și noi, în același fel ca și interpretarea noastră, vehiculată de interpretare.

Pe lângă lupta acestor pacienți împotriva angoaselor primitive de tip persecutiv însoțite de anihilare ce le este legată, confruntarea cu vidul este probabil starea cea mai intolerabilă și temută, și ale cărei cicatrice lasă un sentiment de eternă insatisfacție și amenințări recurente cu căderea în neant.

Revenirile, prăbușirile periodice după niște progrese sensibile sunt dovada unei nevoi de a menține

cu orice preț o relație cu un obiect intern rău. Atunci când obiectul rău își pierde puterea, se pare că nu există o altă soluție decât de a-l face să reapară, de a proceda la resurecția lui sub forma unui alt obiect rău, care îi seamănă ca un frate celui precedent și cu care subiectul se identifică. Este vorba mai puțin despre indestructibilitatea obiectului rău sau despre dorința individului de a-l controla prin acest mijloc și mai mult despre teama că dispariția lui o să-l lase pe subiect în fața ororii vidului, fără ca timpul să-i asigure vreodată înlocuirea printr-un obiect bun totuși disponibil. Obiectul este rău, dar e mai bine că există, deși nu există ca un obiect bun.

Strategii de tratament

Analiza transferului ocupă un loc central în abordarea tehnică a tulburărilor de personalitate. Prin analiza transferului înțelegem analiza reactivărilor „aici și acum” a relațiilor de obiect interiorizate din trecut. Relațiile de obiect interiorizate nu sunt expresia relațiilor de obiect reale care s-au manifestat în trecut, ci o combinație a interiorizării relațiilor de obiect reale din trecut și a celor fantasmice (acestea din urmă suferind o deformare importantă) cu apărările față de aceste două tipuri.

Strategia terapeutică⁵ necesită modificarea unor resorturi tehnice care țin de tehnică psihanalitică clasică. Strategia implică *interpretarea*, adică, construirea de ipoteze referitoare la determinanții inconstienți ai comportamentului pacientului, rămâne instrumentul tehnic esențial. Se va proceda apoi la o *clarificare* sistematică a experiențelor subiective ale pacientului. Semnificațiile variate pe care le dobândesc aceste experiențe prin intermediul comunicării verbale, a comportamentului nonverbal și a interacțiunii cu terapeutul, va fi obiectul unei *confruntări* prudente. Interpretarea va fi adesea redusă la *semnificațiile inconstiente „aici și acum”*. Spre deosebire de psihanaliza clasică, în care interpretarea este centrată pe raporturile dintre semnificațiile acesteia inconstiente „aici și acum” și cele ale unui moment din trecut, în cazul acestor pacienți referirile la inconstinetul trecut se vor limita la stadii destul de avansate ale tratamentului.

O altă deosebire de psihanaliză, psihoterapia psihanalitică a acestor pacienți ține cont de scopurile tratamentului și de realitatea exterioară.

Interpretările necesită o *neutralitate* care să-l mențină pe terapeut la o distanță egală de forțele aflate în conflict în mintea pacientului. Însă din cauza acting aut-urilor severe, atât în cursul ședințelor cât și în afara tratamentului, trebuie să te îndepărtezi de ea (neutralitatea) atunci când trebuie să fixezi limitele cadrului.

La fiecare ședință, este important să se evalueze capacitatea pacientului de a deosebi fantasma de realitate, precum și întărirea Eului și a probei realității.

⁵ D. Widlocher, Psihanaliză și psihoterapie, Editura Trei, 2006, pag 296

Din cauza unor tendințe foarte puternice de trecere la act, anumite trăsături de comportament, precum tentativa de sinucidere, în afara oricărei depresii, toxicomania, automutilarea, comportament distructiv sau agresiv, sunt tot atâtea amenințări pentru sine și pentru ceilalți. Acestea complică în mod periculos tratamentul. Este prin urmare necesară reperarea, atât în cursul fiecărei sedințe, cât și în cadrul general al tratamentului, unor astfel de situații care necesită intervenții imediate.

Într-o ordine de priorități, O. Kernberg (1984) propune următoarele intervenții:

- amenințarea unui comportament suicidal sau criminal este întotdeauna o prioritate
- existența unei amenințări în ce privește continuarea tratamentului constituie o prioritate secundară
- dacă pacientul pare să formuleze enunțuri lipsite de sinceritate, aceasta constituie o a treia prioritate

- apoi vine necesitatea interpretărilor unor anumite treceri la act, atât în afară, cât și în cursul sedințelor. Analiza transferului include analiza conflictelor predominante din afara sedințelor.

Acestea sunt câteva considerații care rezumă esențialul abordării psihoterapeutice inspirate din teoria psihanalitică și aplicată organizării personalităților borderline.

Referințe bibliografice:

1. Green, A., (2006), *Psihanaliza cazurilor limită*, Editura Trei, București.
2. Kernberg, O., (1984), *Severe personality disorders: psychotherapeutic strategy*, New Haven, Yale University Press.
3. Widlocher, D., (2006), *Psihanaliză și psihoterapie*, Editura Trei, București.
4. Winnicott, D.W (1964), *De la Pediatrie la Psihanaliză*, Editura Trei, 2003, București

INDIVIDUAȚIA. SIMBOLURI LA ÎNCEPUT DE DRUM.

Oana ȘOROAGĂ

Asociația Persoanelor cu Handicap Neuro-Locomotor din Sibiu
Sibiu, România

oana_s@yahoo.com

ABSTRACT: The purpose of this case study is to observe the developpement of the beginning part of an individuation process, by describing the life of the subject, by analyzing and interpreting the events and the symbols appeared along this period of time.

Along this study we shall see an evolution in integrating certain unconscious contents at the level of the Ego, through images created as a method of symbolization. We can also observe the symbolization of the transformation in accepting the existence of opposites and of the emotional relieve as a result of the unification of the opposites.

Key Words: individuation, symbol, image analysis, emotional blockage, maternal complex, transformation.

Scopul acestei cercetări este de a observa desfășurarea părții de început a unui proces de individuare, prin descrierea vieții subiectului și prin analiza și interpretarea evenimentelor și simbolurilor apărute de-a lungul acestei perioade.

Individuarea presupune o conștientizare treptată a realității psihologice unice a persoanei, incluzând punctele forte și limitele personale și, în același timp, o mai profundă apreciere a umanității în general.

Ipoteze

1. Creațiile spontane ale subiectului reprezintă modalitatea de a integra în conștiință conținuturi inconștiente.
2. Imaginile create de către subiect conțin simboluri ale transformării interioare.

Designul experimental

1. Instrumente:

a) Interviu psihologic: discuțiile cu subiectul au avut loc prin intermediul internetului, astfel că interviul psihologic a fost sub formă de mesaje scrise prin e-mail. Acestea au avut rolul de a obține mai multe date despre subiect, împreună cu lămuriri asupra unor informații precedente.

b) Analiza și interpretarea simbolurilor: am urmărit ce înseamnă pentru subiect un anumit simbol, continuând apoi cu interpretarea psihologică.

c) Analiza și interpretarea imaginilor: a fost bazată pe simbolistica elementelor din imagini, pe răspunsurile subiecților din grupul de control, pe comentariile fotografiilor și pe titlurile date de B., el fiind capabil doar uneori să aducă noi informații legate de creațiile sale.

d) Interviu pentru grupul de control: a constat în comentarea a 10 imagini create de către B. Instruc-tajul pentru subiecții din grupul de control a fost următorul: „Te rog să privești această imagine și să-mi răspunzi la următoarele întrebări: ce îți transmite imaginea? Ce emoții sau senzații trezește în tine această imagine? Care crezi că este esența imaginii?”

2. Metodologie:

Subiectul studiului de caz: Am luat legătura cu subiectul prin intermediul internetului, discuțiile cu acesta desfășurându-se prin e-mail.

Cercetarea a fost structurată în funcție de cronologia evenimentelor, creațiilor artistice, sau a apariției simbolurilor în gânduri, discuții sau evenimente din viața subiectului.

Imaginile analizate au fost expuse de către subiect pe un site de artă fotografică. Dintre toate imaginile create de B., am ales 10, prezentate grupului de control și analizate în funcție de cronologia expunerii lor pe internet. Toate imaginile au fost create de subiect cu ajutorul unui software (în principal GIMP), fără aparat fotografic, pentru a-și exprima gânduri sau emoții. Pentru analiza acestora am folosit titlurile date de subiect, unele informații legate de simboluri și comentarii adăugate pe site-ul unde au fost postate imaginile.

Grupul de control: am intenționat ca grupul de control să includă subiecți de ambele sexe, dar care să aibă studii superioare și să se afle relativ în grupa de vârstă a subiectului.

Grupul a fost format din 19 subiecți, iar structura lui a fost următoarea:

- a) vârsta subiecților: între 27 și 46 de ani, dintre care 13 subiecți au 30-31 de ani,
- b) sexul subiecților: 10 subiecți de sex masculin și 9 subiecți de sex feminin,
- c) nivelul de studii: toți subiecții au studii superioare.

Studiul de caz

1. Date personale:

- Nume: vom folosi inițiala B., pentru protejarea identității subiectului
- Data nașterii: 17 septembrie 1976
- Naționalitate: indiană
- Sex: masculin

2. Copilăria:

Din datele obținute observăm inexistența relațiilor parentale, după vârsta de 2-3 ani. Deși a fost

crescut de bunica maternă, care a fost „foarte iubitoare și grijulie” după cum (atât de des) declară B., copilăria lui a fost marcată de lipsa relațiilor. Imediat după mutare copilul și-a conștientizat emoțiile negative cauzate de ruperea relației cu părinții, fiind astfel capabil acum să vorbească despre faptul că a avut „niște dificultăți emoționale la început”. În continuare acestea au fost reprimate, tocmai datorită afecțiunii arătate de bunică, lucru care l-ar fi făcut să resimtă vinovăție pentru existența emoțiilor negative. Ca reacție copilul s-a închis în el, devenind „un individ care se poate bucura de solitudine”, după cum declară. Din relatarea subiectului nu avem informații semnificative despre existența unei relații cu o figură masculină în perioada copilăriei.

3. Alegerea profesiei:

B. este doctor în cosmologie. În prezent își continuă studiile post-doctorale în cosmologie la un centru pentru astronomie și astrofizică din India. Cosmologia este o ramură a astrofizicii care studiază structurile la scală largă ale universului, cu întrebări fundamentale despre formarea și evoluția sa. B. a publicat diverse lucrări de specialitate, a participat la ateliere și conferințe în India, Germania și Italia și a primit premii și burse de merit pentru activitatea de specialitate. De asemenea, el a predat mecanică clasică pentru studenți aflați la studii universitare sau post-universitare.

Declară: „Sunt pasionat de căutarea semnificației vieții și universului. Știu că sunt limitat, dar însăși căutarea are propriul ei farmec și mister.”

Subiectul este bine inserat și adaptat social, din punct de vedere profesional fiind funcțional la un nivel superior. Căutarea lui interioară se oglindește în cea exterioară, încercarea de a descifra legile universului interior având ecou în profesia aleasă. Deși a predat cursuri, profesia lui B. nu presupune relaționarea cu alte persoane, ca activitate de bază, ci studierea topologică și morfologică a unor structuri care nu fac parte din realitatea zilnică a majorității oamenilor. Astfel putem observa că, în alegerea sa, subiectul a fost influențat de o caracteristică de care aminteam mai sus, și anume faptul că, după cum declară chiar el, este „un individ care se poate bucura de solitudine”. Însingurarea din perioada copilăriei mici, care a fost continuată pe toată perioada copilăriei și adolescenței, până în momentul când a plecat la studii, are ca efect în viața sa de adult căutarea activităților în care relaționarea cu alte persoane nu este obligatorie. Tot astfel este și hobby-ul său, fotografia, care s-a transformat treptat în crearea imaginilor doar cu ajutorul computerului.

4. Poeziile:

Deși în prezent nu-și mai poate permite prea mult timp liber din cauza profesiei, B. obișnuia să scrie poezii pentru a-și exprima gândurile și emoțiile. Acest fapt denotă o căutare interioară și o încercare de exprimare a propriei individualități. Din nou observăm faptul că modalitatea aleasă de el nu presupune relații cu persoane din jur. Nu și-a publicat niciodată poeziile, nici nu le-a arătat unei alte persoane, ele fiind

păstrate într-un sertar împreună cu alte caiete vechi, în locuința părinților lui.

5. „Tunelul de întuneric”:

B. denumește criza sa psihologică „tunelul de întuneric” („the tunnel of darkness”). Căutarea sensului este evidentă din discursul lui, deși verbalizarea emoțiilor este dificilă.

Legat de această perioadă din viața lui, de această criză psihologică, nu avem suficiente date, astfel că nu putem stabili care este motivul declanșării. Tot ce putem ști este că a avut loc în preajma vârstei de 22-23 de ani, probabil în perioada finalizării studiilor universitare. Astfel, putem presupune că a fost vorba de o schimbare în viața subiectului, de o trecere spre maturitate. B. a fost dat de către mamă și lăsat bunicii, iar aceasta „l-a folosit” pentru a-și alina singurătatea. Ajuns în perioada tinereții subiectul este nesigur, neîncrezător în propriile capacități, se simte neînțeles și izolat. Ajunge într-un impas caracterizat de izolare de exterior și anxietate. Modelele comportamentale folosite până atunci nu mai sunt folositoare în noua etapă de viață, modalitatea de funcționare psihică necesită o transformare. Are loc o regresie, o cădere prin „tunelul de întuneric”, pentru a putea accesa energia necesară întăririi eului său imatur.

6. Căsătoria:

B. se consideră norocos să o aibă pe soția lui în viața sa, spunând despre ea că este foarte iubitoare și grijulie. După câteva mesaje declară același lucru despre bunica lui, pe care o consideră tot iubitoare și grijulie. Subiectul, vorbind despre soția lui, o numește în alt mesaj „jumătatea mea mai bună” („my better half”).

Din puținele date legate de căsnicia subiectului, putem observa caracterizarea soției cu aceleași cuvinte cu care își descrie și bunica și își consideră soția ca fiind jumătatea lui mai bună.

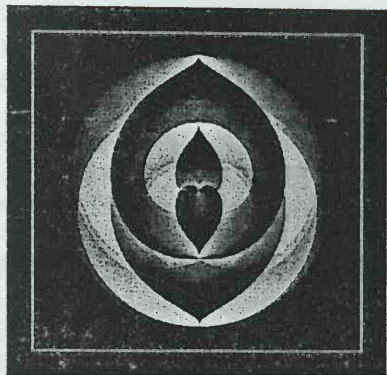
7. Imaginile:

În ultimul an (2005) B. a devenit atras de a-și transforma gândurile și sentimentele în simboluri și modele folosind computerul. O parte dintre aceste imagini le-a postat pe un site de artă fotografică, unde este felicitat de sute de fotografi amatori și profesioniști din toată lumea pentru creațiile sale. B. consideră că aceste imagini nu sunt complete, au limitări, dar crearea acestor imagini abstracte îi descarcă încărcătura de gânduri și îl menține energic și liber.

Vom prezenta răspunsurile subiecților din grupul de control la punctul (1), urmate, la punctul (2), de unele comentarii asupra lucrărilor lui B. ale altor fotografi amatori și profesioniști. Precizăm că subiecții din grupul de control nu au văzut titlurile date de B. imaginilor, spre deosebire de cei care au văzut imaginile pe internet, împreună cu titlurile și cu toate celelalte comentarii.

Apoi, pentru fiecare imagine vom prezenta o analiză bazată pe simbolistica elementelor din imagini, pe titlurile date de B., pe răspunsurile subiecților din grupul de control și pe comentariile fotografiilor.

Precizăm că după trecerea prin toate imaginile, unii respondenți din grupul de control și-au exprimat impresia generală făcută asupra acestora. Impresiile au fost: „imaginile au exprimat dragoste și devotament fără substanță, doar la nivel formal”, „imagini kitschoase”, „imagini complexe”, „fără profunzime”, „impersonale”, „reci”.



Imaginea 1 – INIMĂ ȘI SUFLET – „Heart and Soul”, 25 iulie 2006

1) Dintre cei 19 respondenți, 89% au răspuns că imaginea le transmite căldură, ideea de iubire, intimitate fizică, sexualitate, comuniune, dualitate.

2) *Armonie minunată, speranță și lumină interioară. Imagine minunată, plină de pace. Din inimă pare a izvorî o lumină care conduce sufletul spre locul care i-a fost desemnat.*

Analiza imaginii:

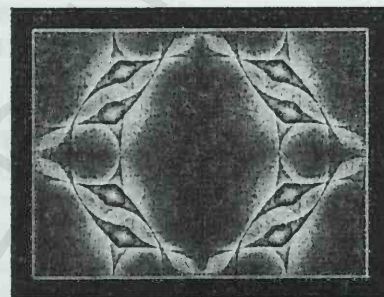
Simbolistica inimii: centrul vital, sediul vieții. Fiind împărțită în patru părți și astfel alcătuind o cruce, inima evocă o mandală, deci Sinele – centru reglator. Mai reprezintă generozitate, curaj, dragoste, bunăvoință, bucurie, sentiment, emoție, energie, iubire universală.¹

Simbolistica focului: Emoția devine pasiune, care exaltă. Afecte dezlănțuite de violență, de senzualitate, de pulsuniile sexuale. Iubirea, sub toate formele ei. Forță spirituală, energia vitală, spirit. Focul – elementul cel mai apropiat de divinitate. Forță energetică preschimbătoare, purificatoare. În urma sacrificiului prin ardere, se obține purificarea spirituală și a impurităților psihice. Supremația eului, fixațiile parentale, violența, orgoliul, egoismul, greșelile de orice natură sunt mistuite de focul care preschimbă conștiința. Purificarea și moartea au loc în vederea regenerării.²

B. face aici legătura dintre inimă și suflet. Transmite prin titlu ideea de spiritualitate, de legătură a eului cu Sinele, de energie provenită din centru, dragoste și iubire divină. Din această uniune spirituală eul este transformat, purificat, evoluat, susținut fiind de energia vitală transmisă de Sine.

Comentariile fotografiilor s-au îndreptat spre ideea de echilibru interior al subiectului, de iluminare, de pace.

Totuși, imaginea transmite în același timp simboluri ale unor pasiuni, pulsuni sexuale, prin simbolul focului și, după cum au observat și subiecții din grupul de control, prin faptul că imaginea seamănă cu partea exterioară a organului sexual feminin. Ce este ceea ce B. a sacrificat pentru „evoluția” eului? Oare prin această imagine nu transmite tocmai reprimarea Erosului pentru o evoluție spirituală? Dualitatea care apare în imagine transmite tocmai ideea de relaționare cu partea feminină – cu persoane de sex feminin și cu Anima. Sacrificiul necesar în acest caz este tocmai al inflaționării spirituale. Doar o relație consistentă, bazată pe emoții, dragoste, iubire sub toate formele ei, sexuală și spirituală, implicând și Eros și Logos, pot conduce subiectul spre o adevărată evoluție, conștientizată și asumată.



Imaginea 2 – LEGĂTURI ETERNE – „Eternal Bonds”, 28 iulie 2006

1) Răspunsurile legate de această imagine au fost împărțite în trei grupuri. Primul grup a considerat că această imagine transmite ideea de simetrie, armonie, veselie, cunoaștere; al doilea grup a resimțit frică, frig, apăsare, agresivitate la vederea imaginii, considerând că este vorba despre eternitate, necunoscut, stagnare. Al treilea grup a considerat că este vorba despre radiografii sau un extraterestru. Alți patru subiecți au văzut lucruri total diferite de cei de mai sus și unii de alții, răspunsurile neputând fi grupate.

2) *„Toate sunt în legătură, de la micul quark pana la imensul supercluster, toate sunt legate prin regulile naturii, nimic nu e solitar, toata viața... toate procesele naturale... sunt expresiile aceluiași unic, fie ca toți să trăim în armonie cu pace și iubire veșnică.”*

„Am ieșit dintr-o lămăritate înghețată!

Aceste milioane de universuri îi erau

Amărâte bule de lumină ale unui joc trivial,

O scîlpire fragilă în infinit.”

B. Îmi plac aceste rânduri. mă iluminează, sunt niște citate perfecte.

Analiza imaginii:

Spirala de ADN conține și transmite toată informația genetică a ființei umane, a umanității, a evoluției speciei. Imaginea este împărțită în patru părți simetrice, quaternitatea, Sinele ca purtător al totalității caracteristicilor eului, ca centru reglator.

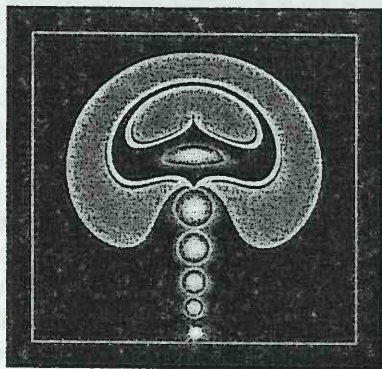
Legat de mesajul lăsat de către unul dintre fotografiile care au comentat imaginea, B. a declarat că s-a simțit „iluminat” de aceste citate, fiind vorba tocmai de evoluția eului din Sine, de imaginea lui Dumnezeu în om – *Imago Dei* – și, în fine, de legătura eului cu Sinele, *Axis Mundi*.

¹ După Rocheterie de la, J., 2006. *Simbologia viselor. Corpul omenesc*, pp. 103-104

² după J. de la Rocheterie, 2006. *Simbologia viselor. Natura*, pp. 101-108

În același timp, imaginea reprezintă o spirală în cerc, pe un fond gri. Griul este o non-culoare, rece, metalic, reprezentând în principal non-implicarea. Transmite dorința de separare de orice implicare sau stimulare exterioară, de izolare. El preferă o întoarcere către Sine, către interioritatea unde poate găsi întregul Univers. În imagine, centrul nu este luminat, creând senzația de gol apăsător. Izolarea exterioară se pare că are un corespondent pe măsură în interior. Pentru că nu suntem ființe solitare, pentru că avem nevoie de relații externe pentru a ne putea construi viața interioară, o izolare exterioară în perioada copilăriei, a formării complexelor și a evoluției eului din identificarea cu Sinele, poate duce la un haos intern, o dezorganizare psihică. Aderarea la cunoaștere, folosirea în principal a rațiunii și a Logosului, poate reprezenta în acest caz o încercare de apărare, de căutare a unui sistem ordonat, cu reguli și limite prestabilite.

Refugierea în general, în nediferențiere, pe baza existenței unui gol intern apăsător sau a inexistenței relaționării cu conținuturile inconștientului, este reprezentată aici prin căutarea „legăturilor eterne” care înconjoară un centru gol.



Imaginea 3 – TREZIRE – „Awakening”, 07 august 2006

1) Majoritatea subiecților au considerat că această imagine se referă la creier, gândire sau la inimă, dându-le un sentiment plăcut. Un alt grup (4 subiecți) a considerat că este vorba despre un extraterestru, iar un alt grup a considerat că este vorba despre dezvoltare, structură, stabilitate. Alți cinci subiecți au văzut lucruri total diferite de cei de mai sus și unii de alții, răspunsurile neputând fi grupate.

2) *Vad coloana spinării și creierul. Sugestiv!*

Excelentă redare. Nu ar trebui oare să explici diferitele chakras sau centri din Kundalini?

B.: *Ai dreptate, atașez un text mai jos pentru a explica Kundalini:*

Kundalini este o energie divină. Ea se manifestă sub forma cosmică, conținând toată creația, și într-o formă personală. Dumnezeu creează Universul producând energii subtile într-un act de voință divină. Poate fi comparat cu procesul în care sunt generate scânteii dintr-o singură sursă de foc. Manifestarea energiei Kundalini este ca o scânteie a energiei Kundalini cosmice.

Forma personală a energiei Kundalini este responsabilă de crearea individualului. În procesul fiziologic de formare a fătului în pântecul mamei, capul și creierul sunt formate primele. Apoi, coloana spinării este formată din nervi care pornesc din creier și, în același timp, se formează trunchiul. Apoi sunt formate extremitățile, mâinile și picioarele. Totalitatea centrilor nervoși din creier este numită *chakra sahasrar*. Aceasta este rădăcina procesului creației.

Există șase *chakre* diferite, centri nervoși, în coloana spinală. Primul centru, localizat la baza creierului, este *chakra ajna* sau ochiul spiritual. Acest centru este format imediat după *sahasrara*. Apoi se formează încă cinci centri diferiți, denumiți *tatva*, care reprezintă cele cinci elemente. Ultimul centru format, *chakra mooladhara*, este cel mai îndepărtat de creier, localizat lângă cel mai jos capăt al coloanei spinale. Kundalini își începe astfel creația cu centrul creierului, progresând în jos, de-a lungul coloanei spinale, și își completează lucrarea lângă capătul cel mai jos al coloanei. După terminarea lucrării, Ea rămâne acolo.

Evoluția spirituală este rezultatul activării energiei Kundalini și urcării ei de la baza coloanei către centrul din creier. Pe măsură ce urcă, individul își dezvoltă tot mai mult partea de cunoaștere spirituală, iar viața devine mai împlinită. După ce Kundalini își termină călătoria către creier, individul obține eliberarea, își înțelege propria identitate și este stabilit în fericirea eternă.

N.B: textul a fost preluat din următorul website:

http://www.experiencefestival.com/a/Kundalini_Maha_Yoga/id/51291

Analiza imaginii:

Este derivat din cuvântul sanskrit *kundal* care înseamnă răsucire, buclă. Reprezintă energia primordială prezentă sub forma a trei bucle și jumătate care se învârt sub formă de spirală la baza osului triunghiular de la baza coloanei vertebrale numit *osul sacru*.

Potrivit textelor indiene, Kundalini este energia primordială, absolută, care are valențe de *Mare Mamă*, susține și dă naștere fiecărui lucru din universul cunoscut.

Kundalini este potrivit descrierilor antice încolăcită asemenea unui șarpe în adormire. A fost descrisă în detalii foarte amănunțite în Upanishade și textele tantrice. Kundalini yoga era considerată yoga supremă dintre toate celelalte forme de yoga, iar trezirea energiei Kundalini era descrisă ca fiind calea supremă spre cunoaștere.

Shri Guru Granth, un înțelept hindus scria: *Dumnezeu a făcut acest corp omenesc ca o casă cu șase chakras (centri energetici) și a stabilit lumina spiritului în el. Traversează oceanul lui Maya (iluzia universală) și întâlnește-l pe Dumnezeu etern care nu vine, nu pleacă și care nici nu se naște, nici nu moare. Când cele șase chakras ale tale sunt iluminate, Surati (Kundalini) distruge dezechilibrele.*

Guru Vashistha a afirmat că această energie deține (este) cunoașterea absolută.

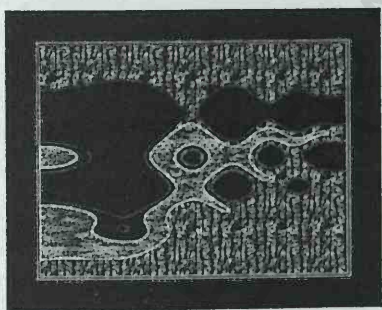
Cei care afirmă că dețin cunoașterea lui Kundalini, înțelepți și căutători ai revelațiilor spirituale o descoperă pe Kundalini reprezentată prin simboluri și în cultura altor popoare din arii geografice diferite: În antichitate simbolul șarpelui lui Mercur care a devenit în timp și un simbol al alchimiei (al proceselor psihice și fizice de metamorfoză).

Gnosticii au reprezentat acest simbol al energiei sub forma unui șarpe, reprezentând coloana vertebrală.

În Grecia Antică și mai târziu în mitologia romană o găsim în simbolul care îl însoțește pe Asclepios, zeul medicinei, adesea reprezentat ținând în mână un toiag pe care sunt sculptați unul sau doi șerpi. Pentru greci acest simbol reprezenta simbolul *vindecării*.³

Activarea energiei Kundalini pare a reprezenta pentru B. activarea impulsurilor, o conștientizare a naturii pulsionale și capacitatea de folosire a energiei acesteia. Simbolizând și Marea Mamă, activarea acestei energii are ca rezultat și unirea opuselor, evoluția la un stadiu de înțelepciune în care este integrat și folosit principiul Erosului. Marea Mamă aduce vindecarea prin susținere, individul se naște din nou, în urma acestei metamorfoze devenind mai conștient de sine însuși, mai înțelept.

Și din punct de vedere al simbologiei culorilor, se poate observa o uniune a impulsivității roșului cu abandonarea albastrului, în cazul reprezentărilor chakrelor, și uniunea aceleiași impulsivități a roșului cu veselie stabilă, echilibrată a galbenului, la nivelul reprezentării creierului, din imagine. Astfel, prin folosirea culorilor mov și portocaliu, este transmis aici un tip de uniune mistică, un înalt grad de intimitate senzitivă, ca rezultat posibil al activării energiei Kundalini.



Imagina 4 – IMPERFECȚIUNE – „Incompleteness”,
06 noiembrie 2006

1) Răspunsurile pentru această imagine pot fi grupate în felul următor: un grup a considerat că este vorba de cavități subterane (grotă, subterane, peșteri) sau lavă vulcanică. Un alt grup a considerat că este vorba de animale periculoase (șerpi), viermi, carii sau boli provocate de bacterii, putrefacție. Un al treilea grup a văzut întrepătrunderi, contopiri, iar alți șase subiecți au văzut lucruri total diferite de cei de mai sus și unii de alții, răspunsurile neputând fi grupate.

2) *Formele, cu tot cu cele care sugerează incompletitudinea, mă trimit cu gândul la o școală de pești care inoată. Îmi pare că este o imagine abstractă*

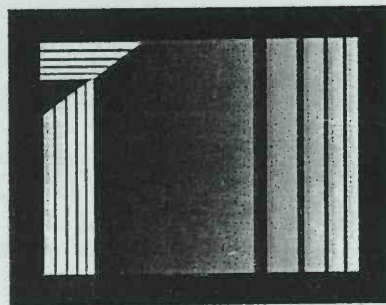
a originii creației. O imagine abstractă excelentă a biologicului. Pot vedea clar două fețe.

Analiza imaginii:

Simbologia pământului matern comportă deopotrivă aspectul nașterii, al genezei și creației omului, cât și cel al exterminării. Astfel, pământul este un simbol al stabilității, siguranței, încrederii, al belșugului și fertilității, dar și al seducției periculoase, care poate înghiți individul. În calitatea sa de mamă-materie, pământul adăpostește în sine viața spirituală, iar uneori evocă valorile concrete ale existenței. Cu adâncimile lui necunoscute și întunecate, este și un simbol al inconștientului.

Deoarece subiectul a dat titlul imaginii „Imperfecțiune”, iar imaginea reprezentând cavități, locuri goale din care lipsește ceva, putem face legătura cu ideea de „imagine neînțeleasă a sufletului, a trupului și a legilor psihice cu datele materiei. Viața conștientă este contaminată într-o manieră încă neexplorată de faptele reale ale lumii materiale, iar simbolul pământului exprimă, ca să spunem așa, o realitate absolută, în care contrastul suflet-materie nu mai există. Dar *terra incognita* din noi conține activitatea înțelepciunii divine răspândită în interiorul ei și care se exprimă prin arhetipuri.”⁴ Putem presupune că subiectul s-a îndepărtat de valorile concrete ale existenței, chiar de realitățile vieții. B. trebuie să revină „cu picioarele pe pământ”, să țină seama de legile acestuia, revenind la ordine. El pare a fi pierdut într-un intelectualism dogmatic, în morală abstractă, în sentimentalism ideologic sau într-un exces de introversiune așa-zis spirituală.⁵ Construiește această imagine pentru a-și exprima imperfecțiunea, ruperea de realitatea exterioară, sentimentul de a nu fi complet.

Pe de altă parte, imaginea pământului cu găuri, pământul imperfect, poate să reprezinte un complex matern negativ, o mamă cu lipsuri, care ar putea sta la baza proaste relaționări a subiectului cu elementul feminin.



Imagina 5 – MINTE ÎNTEMNITĂ ÎN SINE –
„Self imprisoned mind”, 12 noiembrie 2006

1) 95% dintre subiecți au considerat că aceasta este o imagine arhitecturală, reprezentând o cameră, un templu cu coloane, transmitând ideea de ordine, exactitate, rigurozitate a rațiunii, structură stabilă,

⁴ M.-L. von Franz, Mituri, basme și simboluri, citată în J. de la Rocheterie, 2006. *Simbologia viselor. Natura*, p. 178

⁵ după J. de la Rocheterie, *Simbologia viselor. Natura*, 2006, p. 179

³ Text despre Kundalini preluat din:
<http://ro.wikipedia.org/wiki/Kundalini>

solidă, de transformare sau schimbare. Unora dintre aceștia le-a dat senzația de frig, altora de cald.

2) *O imagine care provoacă mintea. Minunată geometrie, în toate cele trei. Îmi amintește de arhitectura greacă. Seamănă cu o cameră cu joc de lumini, umbre și unghiuri. Dinamismul liniilor! O structură solidă minunată! Geometrie; îmi place senzația de tridimensionalitate. Titlul e potrivit.*

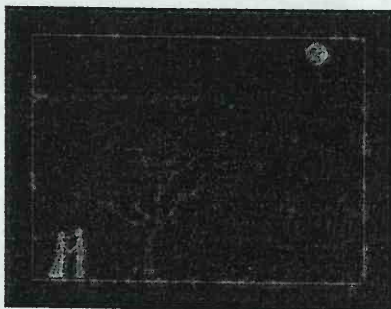
Analiza imaginii:

Subiectul își conștientizează blocajul în rațiune, nevoia de ordine și exactitate care în acest caz duc la incapacitatea de exteriorizare, de stabilire a relațiilor cu exteriorul. Majoritatea subiecților din grupul de control au văzut în imagine o cameră sau un templu. Ideea de pereți în spatele cărora se simte blocat subiectul a fost transmisă și prin titlu. După ce a construit un templu rațiunii, Logosului, a descoperit că a ajuns să fie înțemnițat în acest loc.

Ordinea, exactitatea și rigurozitatea exterioară activează opusul în interior. Haosul și dezordinea intra-psihică, instabilitatea și insecuritatea inconștientă se ascund la baza templului somptuos ridicat rațiunii, în imaginea structurii solide, a stabilității aparente.

O relație proastă cu mama în copilăria mică poate fi la cauza insecurității, urmate apoi de formarea unui complex patern negativ, de un tată care nu a putut transmite copilului ordinea echilibrată, respectarea limitelor și regulilor exterioare. Acestea sunt condițiile refugierii eului în rigurozitatea rațiunii, unde acum se simte blocat.

Totuși, conștientizarea acestui fapt poate duce la spargerea barierelor, la integrarea la nivelul eului conștient a dezordinii și insecurității, la unirea opuselor.



Imaginea 6 – ETERN – „Eternal”, 11 septembrie 2006

1) Deși 84% dintre subiecți au considerat că este vorba despre o poveste de dragoste idealizată (Adam și Eva, Romeo și Julieta, uniunea dintre masculin și feminin), totuși aproape toți au resimțit imaginea ca fiind rece, violentă, fiind vorba despre ceva rău, de groază, moarte, stafii, de dragoste sinistă. Alți trei subiecți au văzut lucruri total diferite de cei de mai sus și unii de alții, răspunsurile neputând fi grupate.

2) *Minunată combinația de culori și forme, la fel crearea iluziei de adâncime. Un echilibru frumos de umbră și lumină, tăcere și mister. Pare că te uiți pe fereastră afară.*

Analiza imaginii:

Luna ca simbol reprezintă principiul feminin, dar și pe cel masculin, uneori fiind imaginată atât ca bărbat cât și ca femeie, uneori ca hermafrodit. De asemenea, ea reprezintă viața sexuală a primitivului,

fecioara sau prostituata sacră, dar tot ea este și cea care tulbură somnul, readucând la viață stafii ale trecutului, provocând insomnii pline de angoase, în care apar imagini din trecut. Astfel, în lumina lunii, suflete se reîncarnează, au loc metamorfoze. Luna dă viață și moarte.

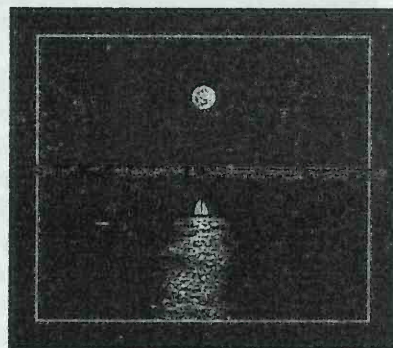
Luna este astfel imaginea energiei regeneratoare, care tinde să realizeze uniunea dintre trup și spirit, reprezentând astfel cel mai important principiu transformator.

Copacul „este imaginea existenței în totalitatea ei, în plenitudinea ei și-n înnoirea morală. Masculin prin trunchi, feminin prin fructe, copacul este bisexual. Și chiar dacă se înalță spre cer, rămâne solid înfipt în pământ.”⁶ Este imaginea duratei nelimitate prin vârsta venerabilă, regenerarea sa periodică reprezintă puterea sacră și eternă a vieții, reprezentând astfel macrocosmosul viu, sacralizat, dar și personalitatea totală, microcosmosul.

Copacul reprezintă, în general, dezvoltarea și transformarea, fiind imagine a creșterii, transcendenței și a procesului de individuație.

În noaptea inconștientului, sub simboluri ale dezvoltării și transformării, ale uniunii dintre trup și spirit, are loc uniunea dintre principiul masculin și feminin. Masculinitatea și feminitatea au fost separate, diferențiate; masculinitatea, principiul Logosului a fost asumat și folosit până la a se ajunge la un blocaj, după conștientizarea căruia subiectul a putut trece mai departe, a putut evolua.

Subiectul este totuși, încă, sub influența inconștientă a dependenței materne, imaginea fiind mai plină în partea stângă, unde se află copacul și cuplul de tineri. Astfel, această uniune este condusă de Marea Mamă, cu caracterul ei întunecat, misterios și magic-amenințător. Nu putem ști dacă uniunea dintre masculin și feminin a avut loc într-un mod consistent, asumat conștient, care să ducă la o evoluție a subiectului, sau a fost doar ceva fals, o încercare nereușită de desprindere din influența complexelor parentale. După cum au observat subiecții din grupul de control, această imagine poate prevesti ceva malefic, violent, de groază, o relație de dragoste condusă de inconștient, de complexe inflaționate.



Imaginea 7 – LUNA ȘI BARCA – „Moon and the boat”, 06 decembrie 2006

⁶ după J. de la Rocheterie, *Simbologia viselor. Natura*, 2006

1) Răspunsurile subiecților legate de această imagine se pot împărți în două grupe: prima grupă, 42% din totalul subiecților, au considerat că este vorba despre singurătate, tristețe, melancolie, înstrăinare, lipsă de scop, resimțind răceală; 32% dintre subiecți au considerat că imaginea transmite siguranță, liniște, relaxare sau libertate. Ceilalți subiecți au văzut lucruri total diferite de cei de mai sus și unii de alții, răspunsurile neputând fi grupate.

2) *Dă o stare romantică, atmosferă romantică, bine prezentată într-o situație de vis. O atmosferă plăcută. Este drăguță și plină de pace. Lumina lunii este minunată.*

Analiza imaginii:

Despre simbolistica lunii am vorbit mai sus.

În ceea ce privește apa, nu putem ști cât de întinsă este, nici dacă este o apă stătătoare sau curgătoare. În general, apa reprezintă mama, adică regresia libidoului. Pentru Jung, a traversa un curs de apă reprezintă îndepărtarea obstacolului, a mamei, fiind astfel indiciul unei schimbări fundamentale de atitudine a stării de conștiință care conduce spre o nouă viziune asupra lumii. În alchimie apa apare ca *Prima Materia*, haosul primordial, din care se vor naște atât viața spirituală cât și cea fizică.⁷

Păsările ca imagini ale transcendenței spirituale, pot aduce eliberarea. În același timp, ele sunt simboluri ale conținerii, ale nașterii și renașterii. Păsările sunt locuitoare ale cerului, dar și ale pământului, simbolizând astfel conflictul, atitudinea ambivalentă între aventură și disciplină, între răutate și virtute, între libertate și securitate. Păsările se găsesc la punctul de întâlnire dintre eliberare și conținere, purtând astfel cu ele simbolul unirii forțelor opuse din individ.⁸

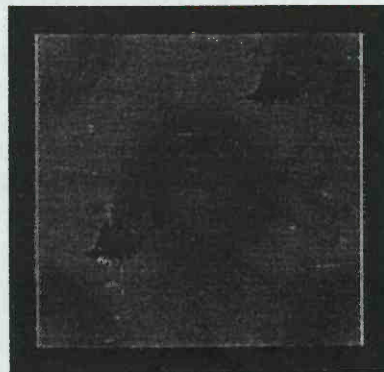
Barca din imagine indică existența vieții în peisaj, sau chiar situarea eului conștient față de celelalte simboluri.

Și în această imagine apare activarea energiei transformatoare a lunii, eul conștient al subiectului plutind deasupra apei, în încercarea de a se rupe de sub influența complexului matern negativ. Un nou simbol al transformării apare aici, și anume păsările. Ele îl însoțesc în această călătorie, reprezentând atitudinea ambivalentă a eului față de mamă, dorința de a se elibera dar, în același timp, nevoia de mai fi conținut o vreme.

În ceea ce privește răspunsurile subiecților din grupul de control, cei mai mulți au observat în această imagine lipsa de scop, melancolia, înstrăinarea, singurătatea, adică o rupere a axei eu – Sine, restul observând ambivalența, siguranța și liniștea conținerii, dar și libertatea.

Probabil că, pentru a restabili conexiunea dintre eu și Sine, subiectul trebuie întâi să se rupă de sub influența complexului matern negativ, să

conștientizeze și să-și asume opusele. Doar atunci transformarea poate avea loc cu adevărat.



Imaginea 8 – ZBURÂND ÎN OCEANUL TIMPULUI – „*Flying in the Ocean of Time*”, 31 decembrie 2006

1) 74% dintre subiecți au considerat că această imagine reprezintă atemporalitatea sau trecerea timpului, ei resimțind spaimă, melancolie, violență sau falsitate ca fiind transmise prin imagine. Restul subiecților au văzut lucruri total diferite de cei de mai sus și unii de alții, răspunsurile neputând fi grupate.

2) *Vulturi care ies, zburând, din timp. Fantezie ordonată strict. Puternică. Poezie pură!!! Leagă timpul de imaginația nelimitată, ambele infinite.*

Analiza imaginii:

Structura imaginii, având un ceas în centru și patru în colțuri, indică faptul că este vorba despre o mandală, despre Sine, ca centru reglator.

Apare din nou apa, care de această dată este indicată doar prin titlu și prin folosirea culorii albastre. Simbolic, albastrul corespunde apei calme, temperamentului liniștit, feminității, unificări și sensului apartenenței. Albastrul reprezintă împlinirea fericirii a înaltelor idealuri de unitate, de totalitate, de unire cu Gee, cu pământul – munca. Este adevăr și încredere, dragoste și dedicare, renunțare și devotament. Albastrul este eternitatea de dincolo de timp, reprezintă valoarea tradiției de durată, tinzând astfel să perpetueze trecutul.

Vulturul sugerează ideea de superioritate, fiind asociat cu soarele și caracterizând spiritul ieșit din comun.

În ceea ce privește timpul, fiind amintit și în titlu, iar în imagine fiind desenate ceasuri, putem presupune că este vorba de „momentul favorabil”. În mitologia greco-latină, divinitatea acestui moment este reprezentată de zeița Fortuna sau de zeul Kairos. Această divinitate prevăzută cu aripi la ambele picioare era oarbă și cheală și trecea în mare viteză prin timpul care se scurge. Dacă, din nefericire, o lăsa să treacă, nu exista posibilitatea „s-o apuci de păr”⁹.

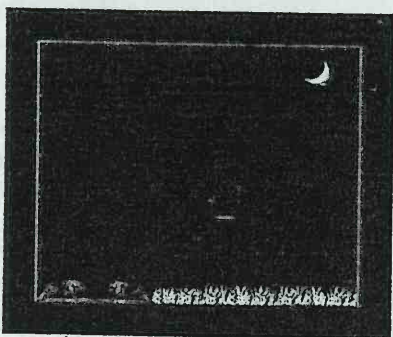
Astfel, putem presupune că inconștientul transmite eului subiectului ideea că a sosit momentul favorabil unirii cu Gee, integrării elementului feminin. El este de asemenea avertizat de faptul că, dacă nu reușește de această dată, dacă nu își folosește

⁷ după J. de la Rocheterie, *Simbologia viselor. Natura*, 2006, p. 31

⁸ după C.G. Jung, *Man and His Symbols*, 1968, pp. 155-156

⁹ J. de la Rocheterie, *Simbologia viselor. Natura*, 2006, p. 240

acum energia pentru această transformare, există pericolul de a nu mai fi posibil mai târziu. Un lucru iremediabil se poate produce, o splitare care să nu mai poată fi vindecată. Evenimentul care se află la baza condiției psihice actuale a subiectului a avut loc acum mult timp, pare a fi trecut o eternitate de atunci. Relația cu o mamă negativă a avut loc în copilărie, poate chiar de foarte devreme, dar acum subiectul a ajuns în sfârșit în momentul în care toate forțele și energiile unificatoare sunt activate pentru a se desprinde din dependența maternă.



Imaginea 9 – ÎNTÂLNIRE CU SINELE – „Meeting the Self”, 08 ianuarie 2007

1) 84% dintre subiecți au considerat că ideea transmisă prin această imagine este de confruntare, de luptă, putere. Deși cei mai mulți dintre acești au considerat că este transmisă ideea unui pericol extern, tensiune, sciziune sau claustrare, alții au văzut în confruntare un început, posibilitatea ca cele două animale să se cunoască, să se împrietenească, sau să se bucure de revedere. Alți trei subiecți au văzut lucruri total diferite de cei de mai sus și unii de alții, răspunsurile neputând fi grupate.

2) *Lucrare foarte neobișnuită. O șansă de întâlnire cu sinele, dar luminată doar de jumătate de lună. Adevărul despre sine nu este niciodată total dezvăluit. Dar l-am recunoaște dacă ne-am întâlni? Parcă urmează să se angajeze într-o luptă a titanilor. O folosire minunată a principiului minimalistic. Crearea unei tensiuni artistice.*

Analiza imaginii:

Din nou este imaginată o întâlnire sub lumina lunii, de data aceasta fiind vorba de o lună nouă, aceasta reprezintă începutul, prefigurând un stadiu superior al evoluției.

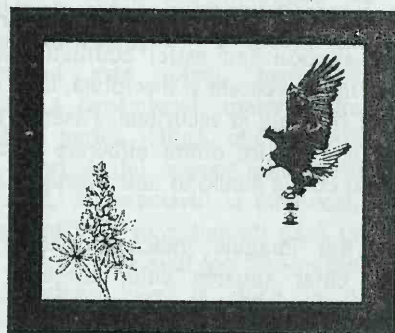
Putem observa în această imagine apariția ierbiilor, a vegetalului, care semnifică, după Jaques de la Rocheterie „viața în autenticitatea sa cea mai simplă, cea mai strictă, nedeformată de ego.”¹⁰ Vegetalul trăiește doar în clipa prezentă, simte frigul sau căldura, umiditatea sau seceta, vântul etc.

Leul reprezintă bărbăția, furia, patima, fiind asociat curajului, puterii și forței. Ca aspect pozitiv, el simbolizează expunerea cu curaj la probele care duc la realizarea de sine, voința de putere pusă în slujba procesului de individuație. „În alchimie, leul, animal ardent, este emblema Diavolului și reprezintă pericolul

de a fi înghițit de inconștient. El este aspectul primejdios al Primei Materii care vrea totul imediat.”¹¹ Astfel, ca aspect negativ, leul simbolizează energia vitală nediferențiată și neîmbilanzită.

„Întâlnirea cu Sinele” este ceva periculos, așa cum dacă ne apropiem prea mult de soare ne ardem, chiar și numai dacă ne uităm prea mult la el putem orbi. A afirma că ne putem întâlni cu Sinele și că putem sta față-în-față cu el nu mai ține doar de curaj, ține de înfațare. Singura posibilitate este aceea de a fi posedat de Sine, de a fi inflaționat. Individul are atunci impresia că este capabil de orice lucru, oricât de extraordinar ar fi el. Chiar el este centrul lumii, totul depinde de voința lui. Este faza de nediferențiere a eului de Sine, a bebelușului.

Subiectul se află într-un prim stadiu, de început, relația eului cu Sinele a fost reluată, deși într-un mod violent și brusc. Întâlnirea nu a fost pregătită și se desfășoară precum o întâlnire între două forțe care se vor lupta pentru un teritoriu. Acesta este conștientul, existând pericolul ca eul să poată fi înghițit de inconștient. Subiecții din grupul de control au observat cele două posibilități: varianta negativă, în care eul nu este suficient de puternic, ajungând astfel la sciziune și posesie de către Sine, și varianta pozitivă, în care „animalele urmează să se cunoască și să se împrietenească”, axa eu – Sine să se restabilească și cel din urmă să poată susține eul în procesul de individuație.



Imaginea 10 – SPERANȚA CĂ VA FI LUMINA PĂCII – „Hope there'll be light of peace”, 10 ianuarie 2007

1) Răspunsurile legate de această imagine pot fi împărțite în două grupe: 47% dintre subiecți au resimțit, la vederea imaginii, inconfort, pericol, haos, senzația de ireal, de fals, pierdere, duritate. Alți 37% au considerat că este vorba de vindecare, de primirea unui ajutor așteptat, de prima lumină, sau de renaștere. Din aceste grupe, trei subiecți au resimțit disociere, contrarietate, nonsens: observau putere și duritate, dar și ceva diafan. Alți trei subiecți au văzut lucruri total diferite de cei de mai sus și unii de alții, răspunsurile neputând fi grupate.

2) B: *Dacă ne comportăm tot timpul ca niște ființe umane egoiste, preocupate de anxietatea de a păstra identitatea sinelui și de a-i gratifica fiecare dorință, apar tensiuni, conflicte, și încleștări între noi. Dacă rasa umană ar vedea agresivitatea ca fiind*

¹⁰ J. de la Rocheterie, *Simbologia viselor. Natura*, 2006, p. 152

¹¹ J. de la Rocheterie, *Simbologia viselor. Natura*, 2006, p. 138

dezirabilă și naturală, nu am fi pornit de la o existență umană în stare primitivă până la crearea societății. Există și va exista un efort conștient și organizat către limitarea și controlarea acestei tendințe agresive, violente. Direcția civilizației umane nu este de la violență la mai multă violență, ci de la violență spre mai puțină violență, către absența violenței, către pace. Pacea necesită o perspectivă diferită asupra vieții, necesită purificarea percepției. Viața în sine este divină, este ceva sacru, iar parfumul religiozității este respectul pentru viață. Astfel, pacea nu este doar inexistența războiului sau a agresivității. Este trecerea de la o perspectivă fragmentară, parțială, asupra vieții la o perspectivă holistică, unde cooperarea înlocuiește confruntarea.

Comentariile fotografiilor, pe internet:

Comentariul tău asupra lucrării nu se potrivește. Acesta este un caz în care mai puțin este mai mult în termeni ai cuvântării. O compoziție drăguță și bine comentată. Performanță magică. Ai vrut să dai formă vizuală cuvintelor tale și astfel a funcționat. Mi-ai luminat ziua. Vulturul este cel care răspândește violență.

Analiza imaginii:

Despre vultur, pe lângă cele precizate mai sus, J. de la Rocheterie amintește faptul că vulturul este asociat cu soarele, cu suveranul, cu Dumnezeu, fiind astfel simbol al luminii, al focului, stăpân al luminii ajunsă la noi prin soare.¹² Și acesta este un simbol ambivalent, putând reprezenta deschiderea spre armonizarea conflictelor, făcând posibilă conjuncția contrariilor, sau poate reprezenta orgoliul, inflația eului, intensificarea instinctului de putere și exagerarea sentimentului propriei valori.

Floarea reprezintă momentul dezvoltării depline, urmând să se unească cu ea însăși pentru a se înmulți. Pentru aceasta are nevoie de lumină, unirea și fecundarea având loc doar sub razele soarelui.

În această imagine vulturul aduce lumina, cunoașterea, capacitatea de a evolua, de a se transforma. Putem presupune că este vorba despre activarea funcției transcendente.

Pentru prima dată simbolurile apar pe un fond alb. Acest fapt reprezintă un început, o schimbare a avut loc, o aducere în lumină, în conștient. Refacerea axei eu – Sine a putut susține înflorirea, acceptarea și exprimarea emoțiilor, ca rezultat al integrării principiului feminin, al Erosului. În urma transformării o nouă viziune asupra vieții ia locul celei vechi, conflictele sunt armonizate, lupta dintre opuse nu mai provoacă tensiuni.

Concluzii

Pe baza observațiilor analitice asupra principalelor evenimente din viața subiectului și asupra creațiilor sale, putem concluziona că mutarea la bunica maternă după vârsta de 2-3 ani a condus la formarea unui complex matern negativ, un blocaj la nivel emoțional,

însingurare și dificultăți de relaționare cu persoanele din jur. În perioada terminării studiilor universitare ajunge într-un impas psihologic caracterizat de izolare de exterior, anxietate. Are loc o regresie, o cădere prin „tunelul de întuneric”, pentru a putea accesa energia necesară întăririi eului său imatur și susținerii reorganizării personalității. În ceea ce privește profesia și hobby-urile, alegerile subiectului sunt influențate de dificultățile de relaționare, de tendința către auto-analiză, către căutarea sensurilor atât în interioritatea psihică, cât și în realitatea exterioară.

Urmărind evoluția proceselor psihice de-a lungul studiului de caz, putem observa o evoluție în integrarea anumitor conținuturi inconștiente la nivelul eului prin folosirea ca metodă de simbolizare a imaginilor create cu ajutorul computerului, confirmând prima ipoteză. Putem observa conștientizarea în ceea ce privește fixarea în folosirea rațiunii, nevoia de ordine și exactitate, dar și insecuritatea și dezordinea psihică. După diferențierea masculinității și feminității, B. și-a asumat și a folosit rațiunea, Logosul, fiind în același timp blocat în trăirea conștientă a unor emoții. Conștientizarea acestui blocaj, cu ajutorul exprimării acestuia în creațiile sale, a avut un efect eliberator, transformativ.

În ceea ce privește cea de-a doua ipoteză, observăm simbolizarea transformărilor la nivelul acceptării existenței opuselor, deblocării emoționale în urma unirii contrariilor. Observă cum, la nivel simbolic, are loc refacerea axei dintre eu și Sine, care energizează și susține transformarea, acceptarea și exprimarea emoțiilor. Ca urmare, conflictele psihice nu mai provoacă tensiuni, ele fiind conștientizate și primind un sens. Astfel subiectul poate accepta existența contrariilor și ajunge la, după cum chiar el declară în comentariul ultimei imagini analizate de noi, „trecerea de la o perspectivă fragmentară, parțială, asupra vieții la o perspectivă holistică, unde cooperarea înlocuiește confruntarea”.

BIBLIOGRAFIE:

1. Jung, C.G., 1968, *Man and His Symbols*, Laurel, New York
2. Rocheterie de la, J., 2006, *Simbologia viselor. Natura*, Editura Artemis, București
3. Rocheterie de la, J., 2006, *Simbologia viselor. Corpul omenesc*, Editura Artemis, București
4. <http://ro.wikipedia.org/wiki/Kundalini>

¹² după J. de la Rocheterie, *Simbologia viselor. Natura*, 2006, p. 256

ANALIZA TEMELOR PREZENTE ÎN DISCURSUL ȘI PRODUCȚIILE TEXTUALE ALE UNEI PERSOANE CU SCHIZOFRENIE

Ana Voichița TEBEANU

Universitatea Politehnică din București

București, România

anatebeanu@yahoo.com

ABSTRACT: The aim of this study is the identification and the analysis of recurrent themes in the discourse of a schizophrenic male person (the verbal interaction and the analysis of the letters send by him to the clinical psychologist). These themes occurred along multiple talks led in a spell of six months, held in a Romanian Center for Neuropsychiatric Rehabilitation and Recovery (for the persons with schizophrenia and bipolar disorders).

The subject of our study has been diagnosed with schizophrenia for twenty years, he has an over mean IQ, frequent attacks of dromomania and he used to be an alcoholic. The patient has shown himself interested in many situations by the disease evolution, the name of the received medication and their secondary effects. He has also shown great interest in carrying out all sorts of psychological exams (projective tests, intelectual and personality tests), being interested in his image sustained by the clinician. In the same time he was inclined to participate in counseling sessions and the literary circle.

In his speech appeared reccurent themes such as: the boundary between normality and anormality (what is to become normal, or to be a normal person), the personal freedom question, the relation between the psychologist and the beneficiary of this Center (relation which in this case has pointed out the phenomenon of transference and countertransference), the permitted proximity degree, the statute of the person with psychic disturbance, the de-tabuisation of discourses in public institutions in what concerns the psychotic persons, the possibility of social reinsertion.

This case study wishes to open a series of questions about the present paradigm in psychiatric, psychological and social approach of persons with schizophrenia from Romania.

Key Words: schizophrenia, expressive language, case study with one subject, speech analysis.

Acest studiu își propune să urmărească desfășurarea a aproximativ zece ședințe de consiliere psihologică ce au avut loc într-un centru de reabilitare și recuperare neuro-psihiatrică din România, în perioada aprilie-august 2006, cu un bărbat având diagnosticul de schizofrenie. În instituția menționată sunt găzduiți pe termen nelimitat 400 de persoane (număr care se apropie de capacitatea maximă de admisie a centrului), dintre care trei sferturi au diagnosticul de schizofrenie, iar restul tulburare afectivă bipolară și retard mental de diferite grade. Toate persoanele găzduite în acest centru constituie în același timp și cazuri sociale, acesta fiind principalul motiv pentru care internarea lor se produce pentru perioade îndelungate, întrerupte doar de scurte învoiri la domiciliu (acolo unde este cazul), existând de exemplu pacienți internați de mai mult de 20 de ani.

Sarcina psihologului în acest centru, deși de scurtă durată (autoarea studiului a lucrat acolo aproape jumătate de an, apoi a fost nevoită să renunțe din motive independente de practica de psiholog) a fost să lucreze cu aproximativ 100 de persoane, dintre care majoritatea aveau diagnosticul de schizofrenie simplă, nediferențiată sau paranoidă, câțiva pe cel de tulburare afectivă bipolară (fosta psihoză maniaco-depresivă, nu doar rebotezată, ci și re-interpretată din prisma ultimului manual DSM-IV-TR) și câțiva cu retard mintal ușor și mediu.

Ce însemna propriu-zis să se lucreze cu aceste persoane?(evităm să folosim termenul „pacient”, chiar dacă el era folosit de medicii centrului, dar evităm și termenul „beneficiar”, în sensul de beneficiar al serviciilor integrate de terapie psihologică, fizioterapie, suport religios, reinserție socială etc., preferând termenul de „client”, așa cum este înțeles acest cuvânt în psihoterapie și în special în cea de orientare umanistă¹) Am începe prin a preciza că pe cei 100 de clienți nu i-am ales noi, ci au fost „împărțiți” (termenul în sine e o barbarie, dar era necesară o diviziune a muncii.....) în ordine alfabetică, deci aleatoriu, în patru (eram patru noi psihologi angajați prin concurs în acel centru). Nu am avut astfel

¹ Client în sensul de persoană care recurge la serviciile cuiva, în schimbul unei retribuiții (cf. Serge Ginger, în colab. cu Anne Ginger, *La Gestalt- une therapie du contact*, Hommes et Groupes Editeurs, Paris, 2000, pag.241). Datorită naturii speciale a relației dintre psiholog și persoana internată în acest centru, aspectul financiar era scos din discuție, retribuiția pentru întreaga activitate a psihologului făcându-se lunar pe baza unui calcul tarifar fixat anterior de serviciul contabil al centrului). Dacă acest tip de recompensă materială a avut sau nu efecte asupra naturii relației noastre cu clienții, rămâne de văzut prin conștientizările realizate de-a lungul întregii noastre practici clinice, ca și prin feed-back-urile primite de la alți colegi clinicieni care au lucrat într-un mediu asemănător.

de făcut nici o alegere personală pe bază de preferințe sau respingeri, nu cunoșteam dinainte persoanele internate (doar cu ocazia unei scurte vizite făcute în preajma sărbătorilor Crăciunului lui 2005 am cunoscut pe câțiva dintre cei care lucrau la atelierile de covoare) astfel încât întâlnirea inițială cu fiecare în parte a fost cu atât mai mult plină de neprevăzut și de.... spontaneitate!

Data fiind lista de „clienți” pentru fiecare din noi (psihologii), următoarea etapă a fost să ne familiarizăm cu ceea ce aveam de realizat în acel centru, adică...fișa postului. Pe scurt, aveam de întocmit rapoarte de evaluare psihodiagnostică pentru „beneficiari” în vederea realizării sau reînnoirii certificatelor de persoane cu handicap, acest lucru însemnând aplicarea unor teste (de obicei evaluarea capacității cognitive restante, ceea ce se cheamă în mod uzual „teste de inteligență” sau „de QI”) într-una sau maxim două ședințe cu persoanele vizate (în ordinea urgenței redactării unor astfel de evaluări, conform unei liste de priorități primită de la departamentul de asistență socială). Aceasta era atribuția noastră principală, în condițiile în care nu am mai fost informați dacă sunt necesare și teste de personalitate, în funcție de diagnosticul „atașat” persoanei, sau ce relevanță au totuși aceste testări, cât de etic este să falsifici rezultatul unui test pentru ca persoana respectivă să primească un certificat cu un grad mai mare sau mai mic de handicap- neurologic sau mental- decât cel real, etc.)

Atribuția noastră „de suflet” a fost însă terapia individuală, de cuplu sau cenaclurile literare pe care le-am inițiat cu acești oameni. Acestea au fost întâlnirile autentice pe care am reușit să le dezvoltăm în timp, și despre care am păstrat cele mai vii amintiri din acea perioadă. Despre câteva dintre aceste întâlniri (nu neapărat privilegiate, ci cele care au atins „o coardă specială”) vom scrie în continuare, analizând importanța transferului și contratransferului ce se dezvoltă într-o întâlnire dintre doi oameni întregi.

DI. G.T.

Ultimul diagnostic: schizofrenie

Internat din 1991.

Are 46 de ani.

La începutul internării fugea des (sărea gardul) și se întorcea singur, după o zi sau două, de obicei în stare de ebrietate, când devenea și violent. Este de asemenea învoit destul de des (o dată la câteva luni) acasă.

O evaluare psihiatrică făcută în august 2003 de către unul dintre medicii centrului, care avea specializarea în medicină de familie: „excentric, bizarerii vestimentare, pulsional- nu-și poate stăpâni dorința obsesivă de a pleca din unitate, de a hoinări prin sat, din momentul în care s-a instalat ideea, dorința de a pleca, nu mai poate gândi logic, nu se controlează, e dominat în tot ce face de această idee. Tulburări de comportament legate de abuzul de cafea și țigări- când

nu are, cerșește, șantajează, fură atât de la colegi, cât și de la personal, nu are remușcări pentru ceea ce face. Dromomanie.”

Situație socio-familială: necăsătorit, fără copii.

Orientat în timp și spațiu, auto- și allo-psihic, de obicei dispoziție expansivă, fugă de idei, logoreic, hiperprosexic, hipermnezic, hiperactivitate (periodice episoade de agitație psiho-motorie cu dezorganizarea conduitei și dromomanie). Reacții extrapiramidale puternice la tratamentul neuroleptic (torticolis spasmodic).

Se autodeservește, deprinderile igienice elementare păstrate, dar necesită îndrumare pentru menținerea igienei corporale și vestimentare. Nu își poate organiza eficient cheltuielile, și când fuge în sat cumpără tot felul de lucruri inutile și abordează sătenii, apelând la mila lor, pentru a primi țigări, alimente și haine.

Nu ne aducem aminte când l-am văzut pentru prima oară pe G.T. Cert e că de fiecare dată când ni-l aducem în memorie, scena vine cumva așa: el alergând (în pantă, întotdeauna în pantă, pentru că centrul este situat pe o colină) spre cabinetul de psihologie, ușor aplecat de spate, îmbrăcat bizar și cu un zâmbet în colțul gurii...

Însemnări despre ședințele-cu el:

13 aprilie 2006

Scrisoare către președintele Traian Băsescu, neexpediată, ajunge la noi pe birou: „

Domnule Președinte

Vânt din pupa

Cu ocazia Sf Paște, dv., familiei, cunoștințelor și mai ales D-nei Angela Similea

Cu respect (....)G.T.

p.s. Și mort vă votez dar vă rog mult fiți iepurașul meu de Sf. Paște

„și-un sânge de Traian....”

TRICOLORUL

16 iunie 2006

Poartă patru cravate, o șapcă găurită și o cămașă peste bluza de pijama. Azi e destul de coerent. Îmi povestește de anii de facultate (subinginer). Spune că a făcut mai mulți ani de facultate, pentru că pe unii i-a repetat. Vrea să lucreze ca manager, sau să facă o altă facultate, sau să învețe să lucreze la calculatorul din cabinetul mic. Spune că în subconștient întotdeauna și-a dorit o surioară mai mică, și Dumnezeu m-a dat pe mine. Îmi spune un banc cu Lady of the Ladies și Lord of the Lords, învățat la „școala vieții”. Zice că eu fac cu el brainstorming. Imediat după 1990 era cu un coleg la o cafenea și acela, citindu-i în cafea, i-a spus că el va fi următorul președinte al țării. Prima oară când vorbisem cu el pe tema aceasta (prin martie) credea acest lucru, acum spune că nu mai crede asta, și e mândru că l-a votat pe Băsescu, pentru că are o personalitate interesantă și e un tip „cu șarm”. Pentru că a făcut un pamflet bun, aflu că A. (unul din colegii

mei) l-a premiat cu o țigară, și i-am spus că nu ar fi trebuit să se întâmple asta. G.T. ripostează că și eu i-am dat ciocolată.

Motivația lui pentru îmbrăcăminte ciudată: se plânge că atunci când dă hainele la spălătorie, alții i le iau pe cele curate și de aceea se îmbracă cu ce apucă, dar „e la modă, face parada modei”. Oricum, umblă mai puțin sleampât decât ultima dată.

Spune că ia un înlocuitor de haloperidol și niște halucinogene (?) care îl fac să gândească ciudat, niște gânduri care nu știe precis dacă sunt ale lui.

Îl întreb de ce s-a lăsat bătut de S.D. (un alt beneficiar al centrului, cu retard mental mediu și dese manifestări agresive față de ceilalți). Îmi zice: „pentru masaj, preiau bioenergia negativă a celorlalți și îmi place asta, sunt obișnuit cu apă, paie și bătaie”. Nu e de acord cu mine când îi spun că nu ar trebui să fie paratrăsnit celorlalți, replicând că toți vom ajunge să fim ca Iisus Hristos și să îndurăm suferințele altora.

Pleacă fericit și se întoarce să mă întrebe când va fi următoarea ședință.

19 iunie 2006

Intră în cabinet neprogramat, ca să „dea proba scrisă” (a aflat că fac testări, dar lui nu trebuie să îi fac, deoarece certificatul lui e în regulă). Nu mai are decât o cravată. Știe că nu era programat azi. Îmi mulțumește că am observat că tratamentul lui e greșit și știe că haloperidolul îi face rău. Scrie ceva- îmi cere o foaie și un pix (de multe ori clienții care intră în cabinet scriu sau ne scriu diverse lucruri, deoarece în camerele lor nu au foi și unelte de scris, sau dacă le dăm noi, li se fură în câteva ore...unii chiar au talent literar...) Ieri a primit un pumn în nas de la un paznic care știe karate, dar să nu mai spun la nimeni. Îi arăt trandafirii de la el (îi promisem acum câteva zile) în fereastră (smulși dintr-un rond de flori din fața corpului administrativ, unde se află și cabinetul psihologic). Trandafirii sunt încă boboci, și îmi spune să pun aspirină în vază ca să îi păstrez așa, sau dacă vreau să se deschidă, să îi trag de sepale. Îi spun că nici copilul dacă e tras să se nască nu e bine, și zice „Facă-se voia Domnului”. Ceea ce îmi scrie mă mișcă... la plecare îmi sărută mâna, în cabinet au apărut între timp alți doi beneficiari. Mirosea a țigări Carpați....

Scrisoarea lui către mine:

„Am fost crescut liber

Am fost și puțin am rămas timid

Dumnezeu a făcut omul după chipul și asemănarea sa
La fel ca tatăl meu.

Iov din Biblie (Vechiul Testament) era (de la glorie și fericire) mai bolnav și răpciugos ca gunoiul în care-l ținea familia.

Domnul după încercări multiple i-a dat înapoi mai mult decât avusese înainte.

Chiar dacă nu primesc decât continuarea statutului de deținut politic faptul că mi-ai luminat viața și ți-am văzut zâmbetul e o fericire pentru mine.

Baftă și sa fii iubită că strălucești”

Și mai departe (o altă scrisoare, nedată)

Dragă tată Stolo (...)

Of of of ce dor ce chin ce stea

Este în temnița mea

Domnule consilier

Nu e gaură în cer

Dacă ierți un prizonier

Deținut politic

Ajută-mă Domnule

Să scap de psihiatrie

Că sunt bolnav pe hârtie

De diagnostic”.

20 iunie 2006

Programat

E trist.

Îmi spune: Boala psihică e rezultatul medicamentelor.

Fără Haldol se simte mai lucid.

Libertatea- a trăi printre oameni normali.

Normal înseamnă să se bucure de viață și să fie liber.

Mai mult: omul normal e cum sunt eu, e reflexia mea în oglindă.

Îi explic de cele trei valuri de antipsihotice, și că haloperidolul face parte din primul. Nu știa asta (de obicei nu li se spune ce medicamente li se dau, și de ce, chiar dacă ei întreabă) dar îmi spune că aseară i s-a dat Haldol „doar de-a naibii”.

La sfârșit, în ușă, vrea să îmi zică ceva „cu juma de gură”: despre viața lui sexuală. Mă întreabă ce e aia libido, eu îi spun că e dorința sexuală. Îmi spune că i-a cam dispărut, din cauza medicamentelor, și că eu îi citesc gândurile. Per total, nu stă mai mult de 20 de minute în cabinet. Are în continuare o singură cravată. Îmi spune că va pleca acasă, tatăl lui e bătrân, nu poate veni să îl ia. Îl întreb ce a făcut ultima oară când a fost acasă, pentru că în loc să ajungă în comuna lui, a ajuns la V. (alt centru psihiatric din județ). A spus că a greșit trenul și că s-a dus la V. „în schimb de experiență”. Apoi îmi povestește cum a invadat Traian Dacia, venind peste Dunăre. Îmi recită și o poezie populară din Banat. Când a făcut armata făcea mai multe schimburi, ca să capete țigări. Și acum ar fi fumat una. Fumează câte are, de la „prieteni lui”. Fumează de pe vremea armatei.

Scrisoare nedată, netrimisă, lăsată pe biroul meu

Dragă verișoară,

Sărut mâna

n-am țigări și e groaznic

am fete frumoase dar de neatins

dragostea m-a învins

trimite-mi te rog multe țigări ieftine

la mulți ani la radio spune că mâine e Coborârea Sf.Duh

Vreau un servici și libertate

Sunt deținut politic îmi spală creierii foarte curați

Te iubesc pe tine și pe toată familia noastră să aibă

sănătate fericire bani și DRAGOSTE

Aștept cu nerăbdare bani și

Cuvântul care ZIDEȘTE

22 iunie 2006

O scrisoare către mine, completată cu un desen în creion: portretul meu.

Anii dv. i-am petrecut sub regim comunist și făceam serviciul ca pe o prelungire a studenției, amestecând dragostea sentimentală cu cea trupească și serviciul era bomboana de pe colivă (tăiat cu o linie colivă și scris după:) tort.

Acum mă văd la cumpăna ce durează de două decenii de acum încolo

Trebuie să fac serviciul ca pe o tentativă de performanță.

6 iulie 2006

Trist.

Condiția lui de om neliber.

Iarăși avem discuția despre revoluția în psihiatrie, „și până atunci noi toți suferim”.

I-am spus că nu îi pot face promisiuni deșarte (să îi schimb eu medicația, să fac eu revoluția în psihiatrie). Tatăl lui e bătrân, frații lui nu vor să știe de el, pentru că este sărac, nu pentru că ar fi internat aici (chiar precizează asta).

„Nu am nici un viitor aici”.

Îmi mulțumește pentru că îl învăț despre școala vieții. Este mult mai curat decât în ultimele dăți, liniștit, dar miroase totuși urât.

E meditativ, stă mult pe gânduri. Îmi spune că vrea să știe care este efectul medicamentelor pe care le ia acum. „Partea bună e că acum dorm, măcar”.

„De Paști, vreo 10 zile, nu am luat medicamentele. Le-am aruncat pe foc. Eram învoit acasă. Și m-am simțit un om liber, eliberat de sub chimicale”.

Vroia să știe rezultatele de la IIP. Am calculat scorurile brute și notele T de față cu el, i-am făcut profilul și i l-am explicat. A fost foarte atent tot timpul acesta. Rezultatele sunt asemănătoare cu ceea ce știa despre sine însuși.

7 iulie 2006

Îmi spune ceva despre scrisoarea făcută pentru președintele Băsescu, trimisă și returnată, după spusele lui, în care îl ruga să îl elibereze din încarcerarea psihiatrică și să nu mai fie prizonier. Colegul meu A. nu știa nimic despre scrisoare. Îi spun că a ajuns pe biroul meu o scrisoare datată în preajma Paștelui, dar că nici măcar nu a fost trimisă, și îl întreb dacă vrea să i-o dau acum. Nu, nu mai vrea. Vrea să plece acasă. Și vrea să știe care sunt prospectele de la medicamente, așa că îi citesc două prospecte. Îmi amintește de acuarele- am uitat să i le aduc- dar îi dau creioane colorate.

Îmi desenează o scenă la mare, cu oameni care fac surfing, tenis, plajă.

Îmi povestește că a fost în două rânduri la mare. Prima oară a fost rău, asistentul care se ocupa de cei din pavilionul lui îi ținea închis, și câte doi în camere, ca să nu deranjeze. A reușit să sară pe geam, dar a fost prins. Presupun că a doua oară a fost bine. A fost sedat

„inutil și în exces, pentru a nu deranja asistenta medicală ce avea o altă treabă cu un asistent”. Acum vrea să i se scoată un medicament. E foarte interesat de ce scrie în fișa lui medicală, de diagnostic, de medicația primită. Consideră că nu a avut niciodată simptome pozitive (halucinații) și recunoaște că în afară de anul acesta a băut, motiv pentru care nu s-a simțit bine (când bea chiar și o singură bere se simțea deochiat). Prima oară când m-a văzut, eu purtam ochelari și mi-a spus și mie că l-am deochiat, pentru că se reflecta lumina de la un stâlp de iluminat în lentilele mele. (de atunci nu am mai purtat ochelari de față cu el). Vrea să plece acasă, să i se interpreteze desenul cu plaja, femeia din testul omulețului. Mă întreabă dacă nu am și alte consultații, ca să știe când îl dau afară din cabinet. Nu, în seara asta nu mai am alte consultații, dar trebuie să încheiem...am stat aproape o oră. Și mi-a făcut plăcere conversația cu el.

Analiza ședințelor, a transferului și a contratransferului apărute în cadrul acestora:

G.T. este unul dintre beneficiarii centrului cu care am avut întâlniri destul de dese (ca și număr) și de dense (ca și trăire personală, am îndrăzni să spunem din partea amândorura). Intervalul de timp scurs între prima și ultima întâlnire a fost destul de scurt (aproximativ 6 luni, luând în considerare și întâlnirile avute în decembrie 2005) iar ultima noastră întâlnire s-a finalizat într-un moment în care noi nu știam încă ce apropiat va fi momentul plecării noastre, mai ales că el urma să fie învoit acasă pe o perioadă destul de lungă (am plecat de la centru în momentul în care el se afla probabil în satul său).

Nu noi l-am ales pe el ca și client, ci el ne-a ales pe noi. Modul în care s-a realizat acest lucru a fost în sine demn de luat în seamă: deși „picase” la împărțire la un coleg de-al nostru (pe criterii alfabetice) dl. G.T. a ținut neapărat să vină la noi și la colegul nostru, separat, pentru a ne spune că vrea să lucreze cu noi. Într-o primă etapă, această alegere a sa ne-a flatat, deoarece hotărârea aceasta de a lucra în mod special cu un anumit psiholog a fost singulară printre beneficiarii centrului (niciunul nu a mai dat atâta atenție ca el alegerii terapeutului). Mai înainte de a veni în cabinet, dl. G. ne urmărea, chiar și doar cu privirea, prin curtea centrului, astfel încât ne era de-a dreptul imposibil să nu-l remarcăm. Sentimentele personale cuprindeau în sfera lor intrigarea, flatarea și încă ceva, poate un sentiment de teamă. Nu se pune problema de dominație fizică, dar natura relațiilor pe care dorea să le stabilească cu noi ni s-a părut „alunecoasă”. Faptul că era bărbat, schizofren și în plus interesat de persoana noastră ne furniza un fel de fascinație care posibil să îi fi fost și lui transmisă. Așa încât ne-am regăsit față în față în cabinet, prin martie 2006, momente de pe urma cărora nu am păstrat însă notițe.

Întâlnirile cu dl. G. (niciodată nu i-am spus pe numele mic și nici dânsul nu ne-a tutuit) erau destul de scurte.

Venea de cele mai multe ori la ora programată în cabinet, dar pleca destul de repede, nu pentru că l-ar fi grăbit ceva, ci fiindcă se autodeclara mulțumit de conversația noastră. Avea nevoie de o scurtă rundă de fraze și idei schimbate între noi, de parcă își lua o porție de „ceva” important pentru el, și apoi ieșea din cabinet- ba pentru a bea apă, ba pentru a căuta țigări sau o porție de mâncare în plus...preocupări naturale, înduioșătoare prin simplitatea cu care le îndeplinea.

După august 2006 nu l-am mai văzut- a fost învoit acasă pe termen lung.

Se pare că temele recurente care au apărut în conversațiile noastre au fost modulate în jurul unor idei precumpănitoare pentru dl.G.T., cum ar fi noțiunea de normalitate, libertatea pacientului psihiatric, drepturile sale de a fi informat cu privire la medicația primită- la denumirea medicamentelor, la motivația alegerii lor, și într-o anumită combinație și dozare, și nu a altora, dreptul de a refuza și de a comenta anumite comportamente ale personalului medical și paramedical în ceea ce îl privește, limita relațiilor pe care le poate stabili cu aceste persoane, dorința de a-și face prieteni.

A. Să începem cu tema normalității, care apărea la dl.G.T. în aproape fiecare ședință. Mai bine zis, normalitate, anormalitate și granița dintre acestea două (dacă se poate spune că o astfel de delimitare clară există).

Normalitate și anormalitate, și granița dintre ele²

„Norma” în latină înseamnă unghi drept, ceva care nu oscilează nici la stânga nici la dreapta, ceva care se află chiar în mijloc.³

„Omalos” de la care provine cuvântul „anomalie” este un termen de data aceasta grecesc, și semnifică ceva egal, regulat, neted. Anomalia e opusă regularității. În acest caz, regularitatea ar fi calitatea a ceva fără anomalii. Normalul, ca termen, este

- pe de o parte, calificativ, implicând o valoare, un deziderat la care individul vrea să ajungă;
- pe de altă parte, descriptiv, indicând o medie, ceva în modul în care este toată lumea.

A pune o normă într-un anumit context înseamnă întrucâtva a constrânge: se impune o anumită exigență unei existențe, care prin variabilitatea ei poate părea altora stranie sau ostilă. Deci, multitudinea modurilor în care un anumit dat se poate manifesta este restrânsă,

rezultând câteva categorii clare și uneori cu delimitări la fel de clare între ele (nu e și cazul delimitărilor dintre „normal” și „anormal”).

A fi anormal este diferit de sensul expresiei „a avea o anomalie”. Poți avea o anomalie fără a fi anormal, și invers, poți fi considerat (de tine sau de către alții) anormal, fără a avea de fapt nici o anomalie.

D.Prelipceanu (în F.Tudose, op.cit.) dezvăluie paradoxul prin care omul, fiindă eminamente subiectivă, instituie norme (adică ORDONEAZĂ realitatea înconjurătoare, din nevoia sa anti-entropică) obiective (sau care se doresc a fi obiective) asupra propriei sale subiectivități (desigur, acest demers este paradoxal doar în măsura în care normează evenimente care țin de felul său de a fi, pentru că dacă ar norma realitatea externă, aceasta se pretează obiectivării). Personal am avea de adăugat întrebarea, nu într-un totu lămurită, în ce măsură realitatea exterioară e chiar atât de obiectivă pe cât s-a menționat anterior. Pentru că dacă „eu”, ca ființă umană, nu am ochi, urechi, nas, limbă și mâini pentru a percepe, să zicem, un răzor cu flori din fața casei mele, nu știu în ce măsură aș mai putea spune cu mâna pe inimă că acel răzor există. Desigur, el poate fi perceput de către alte entități vii, dar conștiință am doar „eu” (sau așa s-a zis până acum...). de aici și până a avea însă drept de ființare asupra unui obiect, fenomen sau corp, viu sau neviu, care e altceva decât MINE, e cale lungă.

Apoi: norma e o convenție împărtășită pe scară largă de către o comunitate de oameni. Axiologic vorbind, norma este o valoare, dar una transformată în imperativ (trebuie să fii X, trebuie să fii Y, în ultimă instanță, trebuie să fii normal).

Principalul obiect al psihiatriei ar fi deci lucrul pe starea de graniță dintre normal și patologic, (am putea chiar spune: pe frontiera contact dintre ceea ce se înțelege prin „normal” pe de o parte, și „anormal” pe de alta) pentru că doar definind această stare de trecere putem consecutiv înțelege conținutul noțiunii de „anormal”.

M.Lăzărescu subliniază că, atunci când se discută despre problematica „normalitate- anormalitate” luăm în considerare mai mult abordarea statistică, regulile și legile, pe când problematica „boli” e legată mai mult de cazuistică, de concretul cazului dat (care deci se pretează mai puțin la statistică).

Există mai multe abordări ale normalității, care se completează reciproc, și care în același timp nu sunt exhaustive:

1. normalitatea ca sănătate. Dacă ar fi să înscriem comportamentele pe o scală, normalitatea e porțiunea majoritară dintr-un continuum, și cea din mijlocul lui, iar anormalitatea sunt extremele rămase. Sănătatea e rezultatul complex al mai multor parametri ai vieții organice și sociale, aflați în echilibru dinamic, rezultând o viziune realist-logică asupra lumii, o disciplină

² Ap. Cap. 2 „Normă, normalitate, comportament normal” de F.Tudose, C.Tudose, L.Dobranici, Psihopatologie și psihiatrie pentru psihologi, ed.Infomedica, București, 2002, pag.19- 29.

³ este interesant de observat că o relație în terapie ajunge să fie considerată bună dacă discursul celor doi participanți se situează în modul de mijloc., un mod care nu oscilează nici spre Sine, nici spre Id, nici spre funcția Personalitate (termenii specifici aparțin terapiei Gestalt).

psihologică și socială, pe fundalul bucuriei de a trăi și al echilibrului dintre introversie și extraversie. H.Ey consideră că bolnavul mintal (exprimarea aceasta nu ne convine, dar nu ne aparține; persoana cu tulburare psihică nu mai este considerat astăzi, din prisma noii psihiatрії, BOLNAV) este privat atât de libertatea exterioară, cât și de cea interioară. G.Ionescu consideră că sănătatea este o stare ideală, iar boala un dezechilibru la toate nivelurile organismului.

O altă idee este că nu orice suferință este patologică și nu orice tulburare este boală psihică.

Boala ține de o manifestare comportamentală diferită, ce îl face pe specialist să îl deosebească pe cel bolnav de restul populației, care este uniformă (netedă, fără asperități). Psihiatrul decelează semnele distinctive ale individului respectiv de cele ale restului populației și decide dacă aceste semne clinice (simptome, sindroame) sunt semnificative sau nu pentru criteriile de diagnostic acceptate în comunitatea științifică din zona și din momentul istoric respectiv.

Boala apare ca o organizare paradoxală la un nivel psihic inferior față de cel din momentul anterior debutului bolii⁴. Desprinderea de real (în sensul acceptat social a ce înseamnă „real”) este frontiera de trecere dintre bănuială și realitate de data aceasta clinică.

2. normalitatea ca medie. Forma de clopot a repartiției clasice, „normalizate” a lui Gauss ne obligă să intrăm sub acel clopot și să respectăm sensul termenilor de „medie” și „abatere standard” pentru fiecare fenomen al vieții psihice, de la QI până la sensul noțiunii de „normal”. Extrema este deci deviantă de la medie. Fenomenele dese sunt normale, cele rare sunt considerate anormale. Dacă nu 1%, ci 99% din populație ar avea schizofrenie, și atunci condiția lor nu s-ar mai numi sub nici un fel, cei care nu o au ar fi cei „anormali” (nu au halucinații, nu prezintă delir). Din punct de vedere medical această accepțiune nu prea funcționează, pentru că boli curente cu o incidență ridicată, cum ar fi răceala comună, nu sunt normale, și invers, prezența antigenului Rh

negativ la cineva, deși este un fenomen rar, nu e deloc anormal. În psihopatologie, nu „cât” primează, ci „cum” (abaterea calitativă este mai importantă decât cea cantitativă).

Cât de normal pot să fiu? Răspunsul e: nu foarte mult, dar nici foarte puțin, pentru că nu există nici limită superioară a normalului, nici cea inferioară. Până la urmă vom parafraza spusele unui medic (oftalmolog): „Normalul e o noțiune laxă” și prin această frază închidea conversația.

Și încă o întrebare cheie: unde se ia decizia dacă sunt normal sau nu? Răspunsul: doar în cadrul unei comunități socio-economice și istorice dată, cea de care eu aparțin de drept. De exemplu, într-o anumită comunitate tribală, Gururumba, din Noua Guinee, dacă sunt un bărbat tânăr (între 25 și 35 de ani) și, coincidentă, am anumite obligații financiare de îndeplinit (cum ar fi în preajma căsătoriei) mă poate apuca subit o stare cunoscută îndeobște sub denumirea de „a fi mistreț”. Această condiție emoțională (pseudo-?) patologică mă face să alerg prin sat, să sparg diferite obiecte, să fur, să atac trecătorii, chiar să ucid pe oricine îmi iese în cale, fără discernământ, și apoi starea (pe care nu o pot controla, care pune stăpânire pe mine) îmi trece la fel de subit pe cât mi-a venit. După acest raptus, eu nu am memoria evenimentelor pe care le-am produs (amnezie selectivă). Comunitatea respectivă privește cu îngăduință, cu toleranță aceste stări „de a fi mistreț” și nu le pedepsește în niciun fel, deși ele desigur nu sunt privitye ca un eveniment pozitiv. Ei bine, dacă mie, bărbat tânăr român, îmi vine brusc starea de „a fi mistreț” în România și fac ceea ce presupune a se face în această stare, desigur că aş ajunge la închisoare sau la spitalul de psihiatrie. În această țară nu se tolerează ca fiind normale (în sensul de suficient de dese) „mistrețisme” (cuvânt inventat de noi).⁵

3. normalitatea ca utopie. Se stabilește o normă ideală pentru normalitate, atât pentru individ, cât și pentru întreaga comunitate. Important este deci nu doar cum se manifestă cineva într-o cultură dată, ci și cum și-ar dori să fie în cazul ideal. Funcționarea echilibrată și armonioasă a minții și a trupului duce la un nivel optim care de cele mai multe ori este, desigur, de neatins. Normalul ideal e relativ la cultura care îl descrie prin prisma unor anumite valori (F.Cloutier). Începând cu Freud care afirma că „normalitatea e o ficțiune ideală”, trecând pe la E.Erikson ce considera că „normalitatea e capacitatea de a fi stăpân pe perioadele vieții” încheiem cu R.E.Money-Kryle: „normalitatea e capacitatea de a atinge deplina conștiință de sine care de fapt nu este niciodată pe deplin obținută”.

⁴ Este de asemenea interesant cum psihismul nostru, chiar și purtând semnul unei boli mentale, se structurează, se (re)organizează după alte reguli sau legi decât cele pe care le urmasse până la debutul tulburării. Organismul nostru se autoreglează permanent și chiar dacă din exterior el pare specialistului „regresat” față de valorile anterioare, el este COERENT în sine (de aceea multe persoane cu delir cronic sistematizat nu recunosc cum că ar avea o tulburare, boala le este intrinsecă și se manifestă coerent în cadrul sistemului oferit de aceasta!!!) (deși delirul „încapsulat” nu are, pe de altă parte, un bun prognostic). În anumite privințe, boala psihică se autoîntreține, se autoreglează, dar reglajul e doar intrapsihic, nu se mai face și între interior și exterior.

⁵ V. și Dylan Evans, Emoția, scurtă introducere, ed. BicAll, București, 2005, pag.13-15.

4. normalitatea ca proces. Un comportament normal este rezultatul finală a subsistemelor ce interacționează între ele, deci pentru normalitate sunt esențiale schimbările și procesele, mai mult decât definirea transversală a normalității.

Normalitatea persoanei cu schizofrenie. Perspectiva gestaltistă.

Scriem acest subcapitol pentru a ne lămuri (și sper că și pe cititor) în problema felului în care „ar trebui” sau „ar fi posibil” să fie privite altfel persoanele cu psihoză. „Altfel” însemnând în alt mod decât din perspectiva nosografiei psihiatrice actuale, abordare care desigur ne furnizează un cadru (diagnosticul) dar nu și modalități concrete și eficiente de intervenție terapeutică (alta decât cea medicamentoasă, se înțelege).

Gestalt-terapia consideră normală persoana care funcționează într-un mod fluid în toate funcțiile Sefului, fără a acorda spațiu de desfășurare în exces, sau în deficit, vreuneia, pentru o perioadă prea mare de timp; persoana care stabilește un contact viu, autentic, fluid cu mediul înconjurător, care își folosește eficient resursele, care e CREATIVĂ, care dispune, ca și oricine altcineva, de toată gama mecanismelor de rezistență posibile, dar e conștientă de ele în momentul în care apar și care încearcă să le diminueze efectul asupra comunicării...care simte, suferă, asimilează durerea, bucuria, surpriza, mâhnirea profundă, încercările de tot felul, și apoi trece mai departe, cu o experiență de sine mereu nouă, cu un trecut VIU, dar nu prezent în acest moment....persoana care în contextul unei fericiri nemăsurate, debordante, are timp să observe și bobul de neghină de la picioarele ei, și care în timpul unei perioade prelungi și intense de doliu după persoana iubită, își acordă plăcerea de a mirosi un fir de zambilă roz, de a respira, de a zâmbi..... Și ne oprim aici, pentru a nu cădea în tentația de a descrie o persoană „prea” normală (cel puțin, acesta este „normalul” nostru, și ni-l asumăm!)

Gestaltistii resping clasificările. Această afirmație este o piatră de hotar pentru cel care vine în întâmpinarea acestei terapii, acestui mod de a vedea viața. Nu categorisesc oamenii după nici un fel de criteriu exterior sau intrinsec, ci încerc să găsesc, împreună cu cel din fața mea, un SENS pentru experiența (uneori „de graniță”) pe care el (sau ea) o trăiește. Nu am pretenția să vindec, să fiu marele vrăc, și nici un înlocuitor pentru medicul psihiatru: nu mă joc cu psihoza. Dar încerc, pe cât mi-e mie posibil (cât sunt în stare să înțeleg și să accept, cu tot cu limitele mele în fața acestor „stări-limită”) să acompaniez, o bucată de drum, pe cel care vrea să afle mai mult despre el. Și când consideră că ghidajul meu i-a fost suficient, drumurile noastre să se despartă, mai pline de înțeles pentru fiecare.

Mai mult, încerc să îmi dau seama în ce măsură partenerul meu de explorare, care este, provizoriu sau nu, diagnosticat cu psihoză, se poate servi în viața sa cotidiană de modalități de ajustare creativă⁶, ajustare care să nu fie pur și simplu pusă obligatoriu sub semnul NOULUI absolut, ci care să aibă sens pentru personalitatea sa de bază, originală, care să fie în concordanță cu valorile sale morale și mergând în direcția autoactualizării pe care pornise înainte de debutul bolii (debut care de cele mai multe ori este insidios).

S.Ginger consideră că o persoană este sănătoasă în măsura în care aceasta dispune în mod relativ echilibrat de prezența tuturor trăsăturilor de personalitate accentuată. Pe un cerc care ar fi reprezentarea grafică a principalelor tendințe psihopatologice, autorul așează în cruce grecească (în +, adică pe abscisă și pe ordonată) trăsăturile de personalitate paranoidă și schizoidă, respectiv depresivă și maniacă, iar în crucea Sf.Andrei (adică în X, pe diagonalele principale) trăsăturile de personalitate obsesivă și isterică, respectiv dominația și supunerea la dorința altuia (sadismul și masochismul, în termeni consacrați).⁷ O personalitate ștersă ar însemna unirea punctelor de concentrare calitativă și cantitativă de pe fiecare axă într-un contur foarte apropiat de centrul cercului, adică lipsa oricărui „dominanțe” sau „accente” care ar putea evidenția într-un fel sau altul persoana respectivă, de alta. Deși din perspectivă statistică asta ar însemna personalitatea normală, iată că din punctul de vedere gestaltist acest tip de profil ar aparține doar unui individ prea „nivelat” și „fără asperități” pe care, odată ce îl vedem, ni se și șterge din memorie, deoarece nu ne-a impresionat cu nimic. Dimpotrivă, o personalitate „puternică” ar avea ca și reprezentare grafică un contur cu punctele de pe fiecare axă unite destul de departe de centrul cercului, astfel încât profilul acestei persoane este unul „dilatată”, „expandată”, doar pe una sau două dintre axe, sau chiar pe toate (deși în mod real această persoană nu prea ar putea să existe...)

A fi „normal” înseamnă deci, după opinia lui S. Ginger, a avea la dispoziție manifestările comportamentale proprii fiecărui tip de personalitate accentuată, dar a le manifesta propriu-zis într-o manieră controlată, ajustată cu cerințele contextului din fiecare moment și loc, cu natura activității profesionale pe care o prestează fiecare (deh, există totuși „deformările profesionale”, nu? Mai bine zis, nu meseria pe care o avem ne formează, ci noi ne-o

⁶ Interacțiune activă și personalizată, nu adaptare pasivă și supusă și nu creativitate dezlănțuită, nepotrivită contextului; are loc la frontiera contact dintre o persoană sănătoasă și mediul său. Fiecare are un stil propriu de a trăi, stil acceptat și respectat în măsura în care ține cont de ce se întâmplă în mediul înconjurător. Cf.S.Ginger, Gestalt-terapia, arta contactului- o abordare optimistă a raporturilor umane, ed. Herald, București, 2002, pag.191

⁷ S.Ginger, Gestalt-terapia- arta contactului, pag.157.

alegem, conștient sau nu, în funcție de trăsăturile noastre de personalitate pregnante pe care le aveam în momentul alegerii...). Mai mult, dacă mediul ne cere să fim într-un anumit fel la un moment dat (de exemplu ni se acordă responsabilitatea organizării unui grup de lucru pe o anumită temă, grup care va trebui menținut coeziv pe o durată de, să zicem, 10 săptămâni) putem să „apăsăm pedala” pe trăsăturile de personalitate specifice care ne-ar fi de mare ajutor în acel context, (aici cele de tip obsesional: programări, notițe, scheme, organizare și amenajare spațiu de lucru și orare, etc.) iar în momentul în care cerințele de acest tip nu mai sunt de actualitate, noi să putem renunța ușor la modul nostru de a fi anterior, pentru a ne adapta fluid la sarcina următoare. Acest lucru nu înseamnă nici că suntem niște „clowni” care putem juca orice rol, cu o lacrimă pe un obraz și un rid de încântare la colțul ochiului opus, gata să aruncăm în luptă ori depresia, ori mania (de exemplu), ci doar că, pornind de la personalitatea noastră de bază, putem să îi dăm acesteia accente noi situaționale, colorate în funcție de propriile noastre predispoziții și limitări, astfel încât rezultatul strădaniilor noastre de a ne ajusta creativ să fie de fiecare dată UNIC.

Și atunci, cum și cât de normal poate fi un schizofren? (preferăm totuși a face apel la această persoană prin termenul de „persoană cu schizofrenie” și nu „schizofren”, deoarece această boală, deși înainte vreme era numită „cancerul bolilor psihice” este considerată actualmente doar o latură a personalității cuiva. X este schizofren, dar poate fi și frate, soț, tată, dulgher sau profesor pensionat pe caz de boală. Faptul că a primit acest diagnostic nu îl împiedică în continuare să fie uman și să joace mai multe roluri în același timp, poate mai puțin abil sau fluid, dar să aibă totuși parte de acestea). Deci: cum poate fi un schizofren normal? Dacă e să îl întrebăm pe un psihiatru, răspunsul va fi „nicidecum, nicum” (desigur, cu mici variații de păreri și stiluri personale), pentru că prisma acestuia de orientare este nosografia psihiatrică actuală (DSM-IV-TR, în cele mai multe cazuri, sau ICD-10) și „sita” prin care triază pe cei „normali” de cei „anormali” este constituită de o serie de criterii care trebuiesc întrunite, singure sau împreună, pe o anumită perioadă de timp (a se vedea definițiile de mai jos). Bineînțeles, contează și țara în care el cu pacientul se află, cât și contextul temporal, socio-cultural, etc. Dacă o persoană vine, să zicem, la un fictiv psihiatru de la începutul sec. XIX, și îi spune că dinozaurii nu au existat niciodată, medicul va ridica din umeri și va întreba ce sunt ăia dinozauri- nu se descoperiseră încă fosilele acestor animale preistorice, botezate ulterior dinozauri, pe vremea aceea, deci faptul că cineva îi spune ceva ce el nu poate verifica (nu există ca fapt istoric vehiculat în mod curent în epoca respectivă) nu îl ajută ca și criteriu de diagnosticare.⁸

Un terapeut-gestalt ar răspunde: normalitatea e diferită ca mod interior de trăire pentru fiecare dintre noi, și dacă nu reușim să înțelegem sistemul psihic al cuiva (prin SIMPATIE cu acea persoană) nu avem cum să spunem că e normal sau nu. Nu doar după normele lui interne, ci și după cele externe, sociale, dar filtrate și adaptate pentru fiecare caz. Nu rare au fost persoanele diagnosticate cu schizofrenie, care ne mărturiseau: „Știu că ceilalți nu mă văd ca pe o persoană normală, și uneori și eu știu că sunt anormal, dar nu știu sau nu pot acum să fiu altfel”. De altfel, pacientul nostru G.T. spunea deseori același lucru. Schizofrenia era pentru el un alt mod de a trăi, și doar pentru cei exteriori sistemului său de referință el era un „ciudat” (de exemplu pentru sătenii din localitatea învecinată centrului).

Ce înseamnă să fii normal? Dacă ar fi să ducem la extrem definițiile psihiatrice, dar luate în sens invers, ar însemna că nu am în momentul curent nici o manifestare comportamentală, emoțională sau mentală identică sau similară cu descrierile criteriilor nosografice din DSM. Și atunci ce am? (pentru că bunul simț ne spune că dacă iau ceva de undeva, apare acolo un ALTCEVA care completează sau care păstrează echilibrul). Aici ne ajută termenul de ajustare creativă, din terminologia gestalt. Nu am nimic prea accentuat sau prea în lipsă, dar pot avea, dacă ambientul îmi cere asta. Am o sumă de potențialități, dar care una dintre ele devine manifestă. Această ajustare ține și de mediu (și, desigur, de înclinațiile mele naturale).

Clasificarea psihiatrică actuală consideră că schizofrenia se diferențiază de celelalte tulburări prin faptul că durează cel puțin 6 luni și include cel puțin o lună de simptome din faza activă (două sau mai multe din următoarele: idei delirante, halucinații, limbajul dezorganizat, comportament catatonie sau flagrant dezorganizat, simptome negative). Toate subtipurile de schizofrenie sunt de asemenea încadrate aici- schizofrenie paranoică, dezorganizată, catatonie, nediferențiată și reziduală.

Simptomele caracteristice- criteriul A- sunt împărțite în pozitive și negative(cf. DSM-IV-TR, 2000).

Cele pozitive-criteriile A1-A4 includ:

- distorsiuni din conținutul gândirii- ideile delirante;
- distorsiuni din conținutul percepției- halucinațiile;
- distorsiuni din conținutul limbajului și procesului gândirii- limbaj dezorganizat;
- distorsiuni în autocontrolul comportamentului- catatonie sau dezorganizat.

ceea ce i-a permis marelui anatomist Richard Owen să le dea numele de Dinosauria, (gr., „reptile teribile”). Abia odată cu expedițiile din anii '80 ale aceluiași secol XIX când au fost recuperate primele schelete complet păstrate, dinozaurii au fost împărțiți în două ordine pe baza formei centurii pelviene.

⁸ Dinozaurii au fost descoperiți de abia prin anii 1820, în Anglia, iar pe la 1840 erau cunoscute deja câteva genuri,

Simptomele negative, ca aplatizarea afectivă ș.a., formează criteriul A5.

Criteriul A3 – dimensiunea dezorganizării- este considerat de către unii autori ca fiind cel mai important element al schizofreniei. Poate apărea utilizarea unui limbaj neadecvat contextului, ca și mod de frazare, uzanță a sintaxei, a semanticii și a polisemiei cuvintelor. Apar de multe ori neologisme, sinonime, omonime și paronime neadecvate în context, coduri specifice neinteligibile, limbaj poetic. De asemenea apar:

- deraierea sau relaxarea asociațiilor;
- tangentialitatea;
- verbigeratia sau salata de cuvinte, sau incoerența-dezorganizarea cea mai severă în ceea ce privește modul de alăturare logică a propozițiilor. Acest simptom poate semăna cu afazia receptivă, de aceea trebuie stabilit diagnosticul diferențial. Cuvintele luate în sine au sens, dar ideea de ansamblu a frazei este ambiguă sau abstractă.⁹

Sonorizarea gândirii și tulburările de flux ale gândirii- în primul rând slăbirea asociațiilor- este unul din criteriile de diagnosticare a schizofreniei de către Kraepelin. Pentru E.Bleuler, tulburările bazale ale gândirii făceau parte dintre cele bazale sau fundamentale, iar modificările vorbirii și scrisului sunt simptome accesorii. Pentru Kurt Schneider, sonorizarea gândirii, vocile care se ceartă, discută între ele sau comentează fac parte dintre simptomele de gradul întâi, dar tulburările de limbaj propriu-zise nu sunt menționate nici printre simptomele de gradul întâi, nici printre cele de gradul al doilea.¹⁰

În ceea ce îl privește pe pacientul nostru, el ne-a declarat că nu a suferit niciodată de halucinații, deși acesta nu este singurul element al simptomelor pozitive și, desigur, trebuie păstrată o anumită marjă de eroare în interpretarea declarațiilor acestora, chiar dacă spusele sale sunt de bună credință în acest moment.. Singurul lucru concret și observabil care poate fi declarat în legătură cu starea sa actuală (n.m. iulie 2006) este că nu au fost observate recent distorsiuni în sfera senzorialității, ci doar în sfera gândirii și a limbajului. Personajele care apar frecvent în discursurile sale sunt președintele țării din acel moment, dl.T.Bănescu, dl.Th.Stolojan, d-na Angela Similea, sunt reale, fără a se putea stabili dacă dl.G. a avut sau nu contact direct cu acestea (lucru care are oricum mai puțină importanță, având în vedere că majoritatea dintre noi operăm cu inferențe și fraze atribuite unor persoane pe care nu le-am cunoscut în mod direct niciodată). O altă categorie de personaje sunt cele biblice (Iov) și în fine, o ultimă categorie de

personaje sunt fictive (ieșurașul de Paști) dar referirea la acestea este adecvată, intrând sub incidența câmpului metaforic (deși raportarea la textul scrisorii, în ansamblu, este la limita inteligibilității).

Facem aici o scurtă paranteză pentru a dezvolta sensul noțiunii de metaforă.

Metafora este (din lat. metaphora, it.metafora, fr. Métaphore) (DEX) o figură de stil rezultată dintr-o comparație subînțeleasă prin substituirea cuvântului obiect de comparație cu cuvântul-imagie.

În dicționarul Macmillan, sensurile ei sunt următoarele:

1. cuvânt sau frază cu un înțeles propriu dar care este folosit pentru a se referi la alt lucru sau realitate pentru a sublinia similaritățile dintre ele.
2. ceva care este folosit pentru a reprezenta o altă realitate sau idee.

Metafora constituie deci o comparație subînțeleasă ce realizează un transfer semantic care denaturează sensul propriu al cuvintelor și expresiilor.

Descrișă pentru prima dată de Aristotel, metafora este una din cele mai vechi noțiuni ale științei limbajului. Abilitatea de a înțelege și a folosi metaforele poate fi considerată o caracteristică a maturității competenței lingvistice. De altfel, Aristotel numea capacitatea de a utiliza bine metaforele drept o „marcă a geniului” iar lingvistul Roman Jakobson consideră că metafora și metonimia sunt două axe fundamentale ale gândirii și limbajului. Utilizată în literatură, în discursurile profesionale, în limbajul științific sau în limbajul cotidian, metafora asigură înțelesul unor experiențe și concepte pe care semnificația proprie a cuvintelor nu le poate cuprinde („timpul curge”, „durere fulgerătoare”, „focul dragostei”).

Metaforele sunt figuri de stil care desemnează un obiect printr-un cuvânt care este propriu altuia: durere „fulgerătoare”, „povara” gândurilor, „primăvara” vieții etc. Importanța metaforei în actul comunicării a fost subliniată de mulți lingviști și filozofi deoarece ea permite atât evidențierea semnificațiilor ascunse raționalității, cât și verbalizarea unor realități psihologice, strict individuale. Ea oferă noi sensuri, noi cadre de referință, și astfel devine foarte folositoare procesului terapeutic (Varga E., 2006).

Într-o serie de conferințe susținute recent la Universitatea Al.I.Cuza din Iași (aprilie 2006, respectiv mai 2007), profesorul Jean-Marie Barthélémy, de la Departamentul de Psihologie, Universitatea din Savoie, Chambéry, Franța, afirma că trebuie să urmărim conținutul psihic exprimat prin metaforă drept expresie a trăirilor și senzațiilor interne care nu pot fi explicate decât în acest mod, pe de o parte; iar pe de alta uneori ar putea lipsi capacitatea de înțelegere a sensului acestora în schizofrenie, fiind decodificat doar sensul strict al cuvintelor.

Ambele presupuneri sunt valabile, deși neverificate încă sistematic, fiind implicate și în exprimarea trăirilor proprii dar și în decodificarea unor conținuturi semantice.

⁹ Atkinson R.L., Akinson R.C., Smith E.E., Bem D.J., Introducere în psihologie, ediția a XI-a. București, editura Tehnică, 2002, pag.753.

¹⁰ Sadock, Benjamin, Sadock, Virginia, Manual de buzunar de psihiatrie clinică, Editura Medicală, ediția a treia, București, 2001, pag.141.

În cazul pacientului G.T., se observă folosirea frecventă a metaforelor, mai ales a celor relaționate cu statutul persoanei bolnave psihic. Dl.G.T. își cunoaște condiția și își permite să „jongleze” cu sensurile acesteia, considerând că este bolnav nu de schizofrenie, ci de „*psihiatric*” (a se citi: boala sa a fost accentuată și „suprainfectată” de către numeroasele diagnostice psihiatrice care i-au fost puse prin reevaluare de-a lungul a două decenii; mai mult, boala sa este așa cum este în acest moment și datorită medicamentelor pe care le ia); apoi, ne anunță că „*i se spală creierii*” (sic) *foarte curați*” (a se citi: dânsul consideră că nu mai este bolnav decât la modul secundar, adică de „diagnostic”; face referire la tehnica spălării creierelor, care ar șterge cu totul din personalitatea sa acele trăsături care i-au fost specifice până în acel moment. Deci se consideră modificat-chimic-prin intermediul medicației, și mai mult, această modificare este una permanentă și ireversibilă). Desele referiri la trecutul său (copilăria, adolescența, armata) fac discursul său credibil și emoționant.

Din punct de vedere al analizei calitative (ca și tulburare de conținut a gândirii) la G.T. se observă prezența ideilor delirante, a treia treaptă patologică după ideile obsesive și cele prevalente.

Ideea delirantă face ca interpretarea și prelucrarea tuturor datelor care stau la dispoziția pacientului să îl îndepărteze de realitate. Ea evoluează pe un fond de conștiință clară. Mecanismele delirului pot fi unice sau multiple, în legătură cu fenomenele perceptuale, ca iluziile sau halucinațiile, sau în legătură cu fenomenele ideative, ca intuițiile, situațiile imaginate și interpretările. K.Jaspers face în 1913 descrie următoarele caracteristici ale ideii delirante¹¹:

- Certitudine sau convingere delirantă (pune stăpânire pe conștiința individului);
- Incorigibilitate (neinfluențabilitate) (se menține în ciuda contradicțiilor evidente cu realitatea);
- Lipsa motivației convingerilor delirante și a atitudinii critice față de ele (conținut imposibil) (nu corespunde realității cu care se află în certă contradicție);
- Comportament delirant (această idee delirantă schimbă corespunzător comportamentul persoanei, care se poartă în funcție de convingerea sa).

În funcție de conținutul tematic, ideile delirante se clasifică astfel:

- Idei delirante expansive: de mărire, de grandoare, de invenție sau inovație științifică de mare însemnătate, de reformă, de filiație, erotomanie, mistice (religioase) (în această categorie se încadrează discursul pacientului G.T.);
- Idei delirante depresive: de persecuție, de revendicare, gelozie, transformare, posesiune, relație, acuzare sau autoacuzare, (mai ales în

schizofrenia paranoidă), hipocondriace, prejudiciu, negație (aici apare și sindromul Cotard, cu triada delirantă de negație, enormitate și imortalitate);

- Idei delirante mixte, sau combinate, ce evoluează pe fondul unei tonalități afective ambigue.

Ideile de grandoare ale lui G.T. îl fac, într-o primă instanță, să se considere un apropiat al președintelui Băsescu, crezând chiar că el (G.T.) va fi următorul președinte al țării. Sub tratament neuroleptic adecvat discursul delirant expansiv se estompează (admite critică la posibilitatea succesiunii la președinția țării). Discursul său conține și elemente verbigerative, trimeri subtextuale și grafomanie (în acea perioadă scria zilnic scrisori către diverse instituții publice, fără însă a le trimite).

În scrisoarea către „.....tatăl Stolo” apare și un posibil delir de filiație (deși se poate considera că pacientul știe că „tatăl Stolo[jan]” nu este tatăl său natural, ci expresia denotă o aspirație, o chemare către un personaj suprainvestit, idealizat și de neatins). Deci, o ambiguitate semantică: nu se știe dacă „consilierul” este „tatăl Stolo” sau psihologul de la cabinet. Rima, în versurile unde apare, se potrivește logic în contextul poeziei.

Apare și un delir de persecuție- s-a considerat în mai multe rânduri deținut politic; delirul este deschis, declarat, susținut cu intensitate variabilă. Ironie și metafora bolnavului psihic (idee obsesivă veche la acest pacient). Nerecunoașterea bolii („e bolnav pe hârtie, de diagnostic”) pe care însă o denumeste și o leagă de persoana sa. Este discutabil faptul dacă, în afară de cunoașterea diagnosticului său, dl.G.T. acceptă sau nu boala sa. În unele momente pare că nu îl deranjează, și chiar, cerând prospectele de la medicamente, pare să fie împăcat cu ideea și devine curios asupra lucrurilor și fenomenelor care i se întâmplă. În alte rânduri, cum ar fi cazul scrisorii către Stolo(jan), ironizează sistemul medical care îl ține „închis”. Totuși, tăria suflătească pe care o are pentru a putea face o asemenea afirmație îi vine tocmai de la faptul că o parte din sine acceptă situația.

Mai mult, faptul că ideile sale delirante nu sunt încapsulate, ci deschise dialogului, susțin ipoteza că pacientul însuși pune sub semnul întrebării afirmațiile sale și oferă psihologului o temă de meditație și un subiect de dialog. A nu se uita că de multe ori dl.G.T. venea în cabinet doar pentru câteva minute, aruncând o „momeală” de genul „ce anume face psihiatria modernă pentru a sprijini reabilitarea pacientului” și apoi pleca, mulțumit de faptul în sine că a împărtășit aceste idei cuiva, și neașteptând neapărat o soluție sau un răspuns. Acestea care, fiind date dificultatea și dimensiunile etice ale chestiunii în discuție, nici nu puteau fi oferite categoric și definitiv de către interlocutor.

¹¹ După D.Prelipceanu, Psihiatrie- Note de curs, editura Infomedica, București, 2003, pag.20-29.

O altă întâmplare care atestă faptul că dl.G.T. era conștient de însemnătatea travaliului unui psiholog și de consecințele analizei pe care acesta le putea face despre un pacient, a apărut cu puțin timp înainte de plecarea noastră din centru.

Dl. G.T. a intrat în cabinet dorind să efectueze testul proiectiv al copacului. I-am întins o foaie de hârtie și un creion, i-am făcut instructajul (pe care se părea că îl cunoaște deja) și a început să deseneze în liniște. Desenul său final conținea nu un singur copac, ci trei, deși instructajul nostru fusese clar în această privință. Dl. G.T. a replicat: „Am desenat trei copaci în loc de unul singur pentru că am citit într-o carte despre acest test că dacă desenezi un singur copac în mijlocul paginii, semnificația lui este că te simți singur și trist și nu vreau să credeți asta despre mine”.

Trecând peste întrebarea legitimă cum a reușit să citească acest lucru într-un manual despre testul Koch, cum a avut acces la un astfel de manual, și cum a interpretat o informație legată de numărul de arbori desenați, în modul arătat mai sus (interpretare care desigur trebuie să fie adaptată contextului, și nu una definitivă și rigidă) se pune problema sensului pe care pacientul a dorit să ni-l transmită prin acest desen (făcut, să nu uităm, din proprie inițiativă). Prima tendință a psihologului este să respingă desenul, considerându-l neadecvat din perspectiva instructajelor standard învățate în legătură cu aplicarea acestei probe. Totuși, trecând peste o interdicție formală, se ajunge la miezul problemei. E posibil ca dl. G.T. să fi știut că nu trebuie să deseneze trei arbori, și totuși a desenat exact trei, unul centrat, ceilalți doi simetric față de acesta, în dreapta și în stânga sa. Impresia generală era una de echilibru. De ce să nu poată fi interpretat acest desen exact ca unul efectuat după standarde? Intenția persoanei care l-a desenat este în acest caz mai importantă decât rezultatul final, iar această intenție se decodifică astfel: „Nu vreau să mai fiu singur” și, în același timp, deoarece sensul desenului este unul dublu (comunicarea efectuându-se întotdeauna între două persoane): „Nu vreau să mă mai considerați un om singur și nu vreau să mai fiu izolat de ceilalți”. Acesta este mesajul transmis, iar desenul este doar mijlocul de locomoție, vehiculul care i-a permis clientului nostru să îl transmită persoanei interesate. Cu alte cuvinte, scopul examinării (chiar una care este inițiată de către specialist) nu este un diagnostic formal, sau nuanțarea diagnosticului medicului, cu eventuale elemente și de prognostic. Scopul evaluării este ÎNTÂLNIREA dintre două persoane autentice, COMUNICAREA, și în acest caz oricare ar fi testul folosit (probe proiective de personalitate, teste QI, etc.) acesta este doar PRILEJUL pentru o astfel de întâlnire, în cursul căreia elementele observate vizual și verbal sunt mai importante decât analiza testului în sine.

B. Tema transferului și a contratransferului.

Vom începe prin a furniza câteva definiții asupra acestor doi termeni, comentarii asupra lor, cât și

relevanța interpretării acestora în cazul de față.

- în psihanaliză, transferul este: „procesul prin care dorințele inconștiente se actualizează....în relația analitică.” „Freud nu a încetat niciodată să-l sublinieze în alte situații unde joacă un rol important (medic-bolnav, dar și profesor-elev, preot-penitent etc.) Transferurile nu sunt diferite prin natura lor pentru faptul că se adresează analistului sau unei alte persoane.” „Pentru Ferenczi, pacientul, în mod inconștient, îl face pe medic să joace rolul părinților iubiți sau de temut.” „Pentru Freud, transferul apare ca o formă de rezistență....În sens profund, ceea ce este în mod esențial transferat este realitatea fizică, adică dorința inconștientă și fantezmele conexe”¹²
- transferul în terapia analitică a lui C. G.Jung.
¹³ Există patru momente importante, și diferite ca sens, în dezvoltarea proiecției. Primul moment este identitatea arhaică, care este o stare de pre-proiecție, adică momentul- extrem de delicat, de altfel, pentru ambele părți- în care nu apare deocamdată nici o tulburare sau o îndoială semi-conștientă ce ar putea face ca modul prin care e privit partenerul să pară că nu se mai potrivește. Dacă acest moment e tulburat prematur și etichetat drept proiecție, multe din fenomenele ulterioare pe care clientul le-ar fi adus în relație, nu mai apar, fiind dezvăluite de terapeut prea devreme (punându-se aici și o problemă de moralitate a acestuia din urmă).
- Al doilea moment e cel al proiecțiilor reciproce, când apare un amestec al problemelor celor doi implicați în relație, o bază pentru empatie (latura pozitivă) sau un inconștient comun (latura negativă, ce necesită supervizare).
- Al treilea moment este cel al relației personale sau al prieteniei. Aici Jung precizează că „transferul este întotdeauna un obstacol, nu este niciodată un avantaj. Vindeci în ciuda transferului, nu datorită lui.... Transferul nu reprezintă niciodată un avantaj. Transfer sau lipsa transferului, acest fapt nu are nici o legătură cu vindecarea.... dacă nu există transfer, cu atât mai bine. Obții același material. Nu transferul este cel care face pacientul capabil să-și aducă la suprafață materialul; poți obține material cât dorești din vise”¹⁴.
- Tot în acest moment, Jung afirmă că transferul e o lipsă de relație umană reală, și că formele proaste de transfer sunt mai degrabă supracompensări pentru lipsa de raport.

¹² Laplanche și Pontalis, Dicționar de termeni psihanalitici, pag. 492-499, în A.Moreau, Viața mea aici și acum, - Gestalt-Terapia, drumul vieții, pag.201.

¹³ Ap. „Introducere în analiza jungiană” de M.Minulescu, ed.Trei, București, 2001, cap. „Tehnica transferului. Contratransferul.”

¹⁴ C.G.Jung, Tavistock Lectures, în Symbolic Life, CW 18, par.349, 351, în M. Minulescu, op.cit., pag.151.

- Al patrulea moment al proiecției este *mysterium conjunctionis*, un stadiu spiritual și primordial de uniune ce implică trăirea sinelui, o totalitate ce poate fi trăită doar prin iubire și eliminând distanțele.
- Aceste patru momente fundamentale se dezvăluie pe parcurs în ceea ce capătă denumirea de „câmp transferențial”, adică locul interpsihic în care cel mai probabil vor avea loc schimbările în analizând (uneori și în analist). Acest câmp trebuie maximizat pentru client, iar din partea terapeutului trebuie micșorat contratransferul (care e considerat pasiv și inconștient).

În ceea ce privește contratransferul, acesta este de trei tipuri:

- contratransfer proiectiv, în care analizandul este perceput și trăit ca un personaj familiar din istoria analistului, în felul acesta clientul nu se mai poate dezidentifica de imaginile sale arhetipale;
- contratransfer iluzoriu, în care analistul devine absorbit de propria sa viață, reactivându-și propriile complexe din plan inconștient sau minim conștient și în care analizandul poartă proiecțiile personajelor din inconștientul terapeutului. Cere reacția de contratransfer obiectivă;
- contratransferul concordant (Racker) sau contratransferul sintonic (F.Fordham) (deși sensul celor două denumiri nu e întru totul același). Analistul se identifică conștient cu aspecte din viața interioară a analizandului, e capabil să poarte aceste proiecții și să fie parte a punerii lor în act. Înțelegând aspecte din psihicul pacientului la modul afectiv, aceste conținuturi devin baza interpretării analistului.
- Acest sens al contratransferului sintonic (și denumirea aceasta) au devenit și parte a vocabularului folosit de unii terapeuți gestalt, iar acest fenomen este folosit în practica gestalt în sensul redat mai sus (folosirea imaginilor, afectelor, sentimentelor care apar spontan în psihicul terapeutului, ca reacție la cele ale clientului, și care integrate în experiența comună din acel moment pot duce la deblocarea unui conflict și la bunul mers al terapiei, făcând vizibile unele aspecte „ascunse” ale relației, care altfel nu s-ar fi revelat).
- De altfel, F.Perls (fondatorul gestalt-terapiei) neagă frecvența și importanța mecanismelor transferențiale. Acest punct de vedere radical nu mai este îmbrățișat de terapeuții gestaltiști de astăzi. Fenomenul transferențial nu mai este negat, ci se interoghează asupra oportunității exploatării lui deliberate, la momentul potrivit, în funcție de strategia terapeutică aleasă.

Jean-Marie Barthelemy (citat mai sus)¹⁵.

¹⁵ Profesor de psihopatologie și psihologie clinică, Universitatea Savoie-Chambéry, doctor în Litere și Științe Umane.

reprezentant al abordării fenomen-structurale, consideră că transferul și contratransferul sunt de fapt un același fenomen care se întâmplă în ambele sensuri ale relației și care de fapt constituie baza, sau un aspect, al iubirii (înțelegă la modul iubirii față de cel aproape). Disociația schizofrenică, prin care a putut Françoise Minkowska să deslușească mecanismul esențial de disjunctie, furnizează una dintre schemele cele mai radicale și copleșitoare ale acestor alterări. Adesea, însă, tulburări patologice diferite, fără raport etiologic sau contiguitate nosografică, prezintă aceeași alterare, modulată de o singularitate a efectelor și caracterizată de atracția către polul disjunctiei. Abordarea **structurală** a acestor fenomene aspiră la înțelegerea lor în ansamblu, care, în ciuda avatarurilor sale, restituie vieții psihice unitatea și, în același timp, conferă finalitate și sens unui demers psihopatologic propriu-zis, în care mai multe entități lingvistice intrate în vocabularul clasic (cum sunt cele de transfer și contratransfer) capătă un sens nou și unitar.¹⁶

În ceea ce îl privește pe pacientul nostru G.T., putem considera că, în prisma definițiilor actuale și a sensului furnizat noțiunii de transfer, acest fenomen a apărut în cadrul relației cu psihologul, clientul fiind foarte interesat de imaginea pe care a căpătat-o în ochii specialistului, considerându-l un prieten bun, un confident de încredere, și manifestându-și regretul că acesta nu a putut fi, prin firescul lucrurilor, „surioara lui mai mică”. Contratransferul psihologului (dacă putem folosi în continuare acest termen) a inclus de asemenea dorința de protejare a pacientului, simpatie, apropiere umană și înțelegere a situației acestuia. Depășirea acestui cadru, chiar și în condițiile în care acest lucru ar fi fost posibil, ține însă de anumite elemente ale contextului social ce pot fi discutate într-un articol ulterior.

Terenul destul de nesigur al limitei de acceptanță a pacientului psihiatric în viața de zi cu zi a specialistului care este doar „angajat” în unitatea în care persoanele cu tulburări cronice își petrec uneori toată viața, nu poate să ne furnizeze un răspuns clar, adecvat o dată pentru totdeauna, la problema spinoasă pe care o pune o persoană ca dl. G.T. Rămâne deci să aruncăm o mânășă simbolică, o provocare față de specialiștii din prezent și din viitorul apropiat, care lucrează în domeniul sănătății mentale. Și să sperăm, de asemenea, că problema descentralizării serviciilor psihiatrice și integrarea în acestea a unor unități de asistență socială și suport social perfect operaționale, care să facă legătura dintre

¹⁶ Ap.Jean-Marie Barthelemy, „Testul Rorschach în dezvoltările actuale ale psihopatologiei fenomen-structurale”, conférence au 7ème Salon International „Psychiatrie et Système Nerveux Central”, Cité des Sciences et de l'Industrie, La Villette, Paris, 23-27 novembre 1999.

„înăuntrul” și „în afara” cadrului strict al spitalului, nu va mai fi doar una virtuală, ci o soluție reală și practică în cazurile persoanelor cu tulburări psihice care își doresc să trăiască o viață asemănătoare cu a NOASTRĂ.

Bibliografie:

1. Atkinson R.L., Akinson R.C., Smith E.E., Bem D.J., Introducere în psihologie, ediția a XI-a, editura Tehnică, București, 2002.
2. J.-M.Barthelemy, Formes d'alterations perceptives et de l'image dans les psychoses. Apports actuels de la psychopathologie phenomeno-structurale, conférence au 7ème Salon International „Psychiatrie et Système Nerveux Central”, Cité des Sciences et de l'Industrie, La Villette, Paris, 23-27 novembre 1999.
3. Christine Delory-Momberger, Entretiens avec Francis Vanoye- La Gestalt, Therapie du mouvement, ed.Vuibert, 2005.
4. Serge Ginger, în colab. cu Anne Ginger, La Gestalt- une therapie du contact, Hommes et Groupes Editeurs, Paris, 2000.
5. S.Ginger, Gestalt-terapia, arta contactului- o abordare optimistă a raporturilor umane, editura Herald, București, 2002.
6. A.Lieblich, R.Tuval-Mashiach, T.Zilber, Cercetarea narativă- Cîțire, analiză și interpretare, editura Polirom- Collegium, Iași, 2006.
7. G. Masquelier, Vouloir sa vie- La gestalt-therapie aujourd'hui, RETZ, 1999.
8. M.Minulescu, Introducere în analiza jungiană, editura Trei, București, 2001.
9. A.Moreau, Viața mea aici și acum, -Gestalt-Terapia, drumul vieții, editura Trei, București, 2005.
10. I.Petraș, Figuri de stil- Mic dicționar-antologie, editura Demiurg, București, 1992.
11. D.Prelipceanu, Psihiatrie- Note de curs, editura Infomedica, București, 2003.
12. Sadock, Benjamin, Sadock, Virginia, Manual de buzunar de psihiatrie clinică, Editura Medicală, ediția a treia, București, 2001.
13. D.Silverman, Interpretarea datelor calitative- Metode de analiză a comunicării, textului și interacțiunii, editura Polirom- Collegium, Iași, 2004.
14. F.Tudose, C.Tudose, L.Dobranici, Psihopatologie și psihiatrie pentru psihologi, editura Infomedica, București, 2002,
15. xxx, Manual de diagnostic și statistică a tulburărilor mentale, ediția a patra revizuită, DSM-IV-TR, 2000, Asociația psihiatrilor liberi din România, București, 2003.

ROLUL SUPORTULUI FAMILIAL ÎN CREȘTEREA COMPLIANȚEI TERAPEUTICE A PERSOANELOR TOXICODPENDENTE

Elena Mihaela COJOCARU

psiholog clinician, C.E.T.T.T. „Sf. Stelian”

București, România

minastase@yahoo.com

Iuliana OPREA

psiholog clinician, Institutul de Boli Infecțioase „Matei Balș”

București, România

iulia.oprea@yahoo.com

În ultimii ani consumul de substanțe stupefiante a căpătat (și capătă în continuare) o amploare din ce în ce mai mare și în țara noastră. Tinerii sunt categoria de vârstă cea mai puternic afectată de acest flagel, tentația drogurilor corelând cu vârste din ce în ce mai mici. Dintre drogurile de mare risc, heroina este cunoscută ca fiind cea care determină cel mai repede dependența fizică și psihică, acest tip de dependență instalându-se ca o boală care în timp evoluează spre cronicizare.

Consumul de droguri în general, și de heroină în special, reprezintă o problemă complexă, din cauza asocierii sale cu boli psihice, tulburări de personalitate, afecțiuni somatice și psiho-somatice, dificultăți familiale sau de integrare și adaptare socială, școlară sau profesională. În acest context este deja documentat de multă vreme faptul că, din cauza ambivalenței motivaționale specifice, persoanele dependente de heroină prezintă o complianță scăzută la tratament. Aceasta este o problemă clinică semnificativă, deoarece are un efect negativ major asupra evoluției și prognosticului tulburării, iar utilizarea serviciilor medicale este în final mai mare la pacienții non-aderenți și costurile medico-sociale mult crescute.

Adresabilitatea crescută a consumatorilor de heroină la centrele de detox pe de o parte, ca și constatarea în ultima perioadă, a unei conceptualizări clare în abordarea adicției, pe de altă parte, impun promovarea unei campanii de prevenire a recăderilor și menținere a abstenenței, cu un interes crescut pentru integrarea postdetox a pacientului în mediul său familial, considerat a fi prima verigă a mediului social.

În cazul familiilor cu pacienți toxicodependenți asistăm la o gamă variată de procese și fenomene psiho-sociale generate și/sau amplificate de impactul uneori copleșitor al acestei tulburări asupra persoanei în cauză, dar și asupra celorlalți membri ai familiei. De foarte multe ori, procesul terapeutic include întreaga familie, știut fiind că această problemă poate modifica relațiile dintre membri, interacțiunile și dinamica grupului, structura comunicării și climatul afectiv, chiar stilul de viață al persoanelor implicate. Datorită intenselor legături afective dintre membrii ei, familia

reprezintă unul dintre punctele de sprijin cele mai importante în lupta dusă pentru recuperarea pacientului toxicodependent. De asemenea, familia reprezintă o puternică sursă de influență socială, care constituie o pârgie pentru obținerea unei rate cât mai scăzută a recăderilor și a unui nivel de adaptare socială și profesională cât mai ridicat.

În acest context lucrarea și-a propus să analizeze rolul și influența atitudinii familiale față de membri toxicodependenți în întărirea comportamentelor pozitive asociate cu integrarea/adaptarea/funcționarea personală și socială, schimbarea mediului pacientului și a comportamentelor adictive, și implicit menținerea și creșterea motivației spre abstenență.

Metodologie

Ipoteza:

Climatul familial suportiv corelează semnificativ cu nivelul complianței terapeutice a pacienților toxicodependenți.

Durata: cercetare desfășurată în perioada martie 2006 – martie 2007.

Lot de subiecți:

-50 persoane toxicodependente (consum intravenos de heroină) incluse în programul de substituție cu metadonă.

-vârsta cuprinsă între 18-35 ani

-distribuția pe sexe: F 32% / B 68%

-mediu de proveniență: urban

Instrumente folosite:

- scală originală, interviu motivațional, chestionar EuropAsi, analiza documentelor-fișele de observație, criterii de diagnostic DSM IV-R, criteriile de includere în programul de substituție cu metadonă cfr. Regulamentului de aplicare a dispozițiilor Legii 143/2000.

Criterii de evaluare a complianței terapeutice:

- prezența la terapie și implicarea în demersul terapeutic per ansamblu (participare la ședințele de terapie individuale sau de grup, ergoterapie, implicare activă în dobândirea abilităților de a face față situațiilor cu risc crescut de recădere)

- număr de teste negative la screening-ul toxicologic al urinei
- interes pentru tratarea comorbidităților somatice - infecții cronice cu VHB, VHC, HIV, afecțiuni dermatologice, stomatologice, tulburări psiho-afective
- rata abandonului și menținerea motivației pentru abținere.

Criterii de evaluare a gradului de implicare familială:

- menținerea legăturii cu echipa terapeutică (comunicare/colaborare)
- solicitare directă de informații și consiliere psiho-socială
- implicare activă în reintegrarea socială/profesională a persoanei toxicodependente
- supravegherea activităților din timpul liber.

Cercetarea prezintă își propune să sublinieze importanța cunoașterii și implicării sistemului familial în susținerea pacientului toxicodependent de-a lungul întregului demers terapeutic.

Familia este o unitate socială și emoțională în care legăturile dintre membri sunt legături foarte puternice, permanente, indestructibile. Din acest motiv schimbările suferite de unul din membrii sistemului au ca efect implicit schimbarea întregului sistem. Prezența unei boli cronice la unul dintre membrii familiei are un impact puternic asupra întregului sistem, după cum și evoluția bolii sau complianța terapeutică pot fi foarte mult influențate de felul în care familia se adaptează și se raportează la situațiile cu care se confruntă.

Concluzionând, putem spune că abordarea familială sistemică încearcă să depășească limitele impuse de abordările individuale, implicând toți membri în demersul terapeutic.

Pacientul toxicodependent necesită o îngrijire de specialitate multidisciplinară, iar abordările nu trebuie limitate doar la condiția medicală, ci trebuie să includă domeniile interdependente. De aceea, pentru a îmbunătăți complianța la tratament este nevoie de o perspectivă multifactorială.

TEHNICI PSIHOTERAPEUTICE UTILIZATE ÎN DEZVOLTAREA COPILULUI DEFICIENT DE VEDERE

Cristina COVACI – TRANDAFIR

ALED – Asociația pentru Alternative Educaționale
București, România
blajancris@yahoo.com

REZUMAT: Bazată pe o experiență de zece ani în asistarea ca educator al copilului deficient de vedere, lucrarea propune un sistem psihoterapeutic menit să amelioreze, în egală măsură, adaptarea la situații concrete de viață și condiția general umană a acestuia.

Argumentarea teoretică a temei propuse aduce în discuție problema libertății de dezvoltare și expresie a individului, deziderat greu de atins într-o lume tot mai coercitivă la adresa acestuia, și cu atât mai dificil în cazul unor persoane restricționate de handicapuri severe. Demersul psihoterapeutic aplicat de-a lungul a noua ani demonstrează, o dată în plus, că dificil nu înseamnă imposibil și că în pofida unor insuficiențe grave, copilul cu deficiențe de vedere, bine asistat, progresa semnificativ atât sub aspectul abilităților curente și al autonomizării, cât și în privința spațiului psihologic – prin descoperirea unor noi posibilități de investire a potențialului personal.

Sistemul terapeutic propus reprezintă un mozaic de tehnici și strategii extrase din sistemele clasice de psihoterapie, selectând elemente din psihoterapia ocupațională, Gestalt-Terapie, psihoterapie experiențială, arteterapie, psihoterapia cognitiv-comportamentală și consiliere, terapia prin mișcare, tehnici de relaxare (imagerie, meloterapie). Sistemul a evoluat în timp, s-a corectat și s-a diversificat din mers, în acord cu posibilitățile reale ale copiilor și cu progresele lor, și a câștigat în coerență prin definirea tot mai clară a obiectivelor sale – schimbarea cognitivă, emoțională și comportamentală.

Pentru certificarea eficienței demersului terapeutic s-a făcut apel la o evaluare psihodiagnostică menită să masoare comparativ progresele diferențiate înregistrate de câteva loturi de copii, și anume: copii nevazatori și copii ambliopi asistați psihoterapeutic sistematic, pe o durată de noua ani; copii nevazatori și ambliopi neasistați psihoterapeutic. Analiza comparativă a avut drept criterii inteligența emoțională și gradul de autocontrol al conduitei emoționale, relevante pentru capacitatea de constientizare a emoțiilor personale, de motivare și perseverare în fața frustrărilor, de stăpânire a impulsurilor și reglare a stării de spirit, de gestionare a conflictualității interioare fără pierderea speranței, de relaționare interpersonală armonioasă. Instrumentele de evaluare au fost unele cu validitate confirmată – *Inventarul de inteligența emoțională BarOn EQ-I*, autor D. Golleman și *Scala de autonomizare a comportamentului expresiv SMS*, autor M. Snyder.

Analiza cantitativă (statistică) și interpretarea calitativă a datelor confirmă progresele aduse de un sistem psihoterapeutic care reușește să extindă spațiul fizic, să amplifice spațiul psihologic și să armonizeze spațiul interpersonal al copilului deficient de vedere, prin tehnici aflate la îndemână educatorului, care nu presupun atât un efort material cât unul emoțional.

Lucrarea ilustrează transformarea unei activități profesionale în pasiune și pledează pentru o investiție de suflet în asistarea copilului aflat în dificultate.

Când spunem psihoterapie ne referim atât la conținutul cât și la procesul terapeutic. Conținutul este ce anume se discută în timpul sedințelor. Procesul terapeutic cuprinde tehnicile psihologice utilizate pentru a obține schimbarea.

Educația, cultura, mediul, înclinația personală sunt factori ce contribuie de asemenea la schimbare. Unele schimbări naturale se produc în mod armonios. Altele, în schimbarea maladaptativă, copilul simte durere și frustrare. Aceasta se rasfrange în jurul său, la persoanele cu care relaționează, copii sau adulți. Relația dintre ei poate funcționa defectuos, existând sentimente negative unii față de alții pentru o perioadă variabilă de timp. Cel mai probabil, copilul refuză schimbarea. Dacă el cedează, comportamentul adoptat, dezirabil pentru cei din jur, va fi perceput ca străin și va fi doar temporar, pe timpul cât durează presiunea (din exterior și din interior). Apar simptome de

internalizare forțată, falsă, psihologul recunoscându-le în acte ratate, somatizări, balbisme, agitație motorie, neatenție, comportament agresiv/autoagresiv s.a.m.d. Cel mai adesea vom asista la accentuarea comportamentului emoțional pentru că acel copil se simte furios ori deprimat.

În cadrul procesului terapeutic am asistat la schimbarea psihologică a copilului nevazator din punct de vedere emoțional, comportamental, cognitiv. Aceste planuri le-am privit întotdeauna împreună, ele influențându-se reciproc permanent.

Din exterior, *schimbarea emoțională* este cel mai greu de observat. În timp ce comportamentul emoțional se manifestă, emoțiile, stări interne, puternice, nu le putem observa direct la un alt subiect. Cuvintele folosite atât de copil cât și de terapeut în încercarea de a explica, au conotații de nuanță diferite în funcție de vârstă, cultură, educație etc. De asemenea

emotiile sunt individualizate. Un mod în care am reușit să ne înțelegem cel mai bine, a fost atunci când am relaționat în situații comune.

Schimbarea comportamentală se refera la modificări în comportamentul copiilor, la ceea ce fac ei în relația cu alte persoane, obiecte. Aceasta poate fi ușor observat și măsurat. Este manifest și îl putem compara în timp.

Schimbarea cognitivă se refera la capacitatea copilului de a se înțelege pe sine și mediul său. Pentru a face acest lucru un copil trebuie să fie capabil să utilizeze logica.

A trebuit să învăț să adopt anumite strategii și metode verbale și nonverbale transpuse la nivelul de înțelegere al acestor copii în suferință. Cel mai adesea am folosit forme de terapie bazate pe metode nonverbale și nondirective cum ar fi terapia prin joc, artterapia, ergoterapia, terapia prin mișcare.

Uneori discutăm experiențele trăite, alteori am considerat că e mai puțin important ca aceasta să fie convertită în cuvinte, experiența în sine aducând insight-ul și schimbarea.

Pentru a învăța un nou proces cognitiv care să-l înlocuiască pe cel vechi ce era dezadaptativ, ori lipsea, într-un proces continuu de educare sau reeducare, a fost nevoie să mobilizez motivația copilului pentru a participa activ la procesul instructiv-educativ, respectiv la terapie.

Pentru a nu exista doar o abordare a individului în societate ci și o abordare individuală, pe lângă terapia de grup am făcut și terapii individuale atât de des cât a fost necesar. Am avut astfel posibilitatea de a nu pierde cursivitatea simptomatică. Ei și-au găsit resurse de gratificare și întărire atât în grup cât și individual.

Pentru întăriri tangibile din exterior am folosit materiale necesare activităților de ergoterapie, artterapii sau dacă își terminau lecțiile repede și corect aveau voie să participe la activități recreative.

Exemplu de lecție în clasă: am încercat să le predau la unitar, însă deși aveam o clasă mică atât ca spațiu cât și ca număr de copii, diferențele de înțelegere erau mari. Dacă urmăream ritmul celor mai isteti, cei mai dezavantajați intelectual nu înțelegeau. Dacă ritmul predării îl adaptam după cei mai inceti, cei mai dotați intelectual se plictiseau. Și atunci i-am încurajat să își facă temele independent, să hotărască singuri cu ce materie să înceapă. Le-am respectat astfel individualitatea. În orele afectate pentru lecții ei lucrau în bancă și dacă aveau ceva nelămuriri puneau la vedere o bucată de carton pe care scria „Am nevoie de dvs.”. Reuseam astfel să mă plimb pe la fiecare și ritmul lecțiilor s-a îmbunătățit. Dar nu destul. Observasem că puteau și mai repede. Îi vedeam că au uneori timpi morți, se uita pe fereastră, se plimbau prea mult la toaletă, luau pauze prea dese și prea lungi decât simțisem că au nevoie. În același timp eram nemulțumită că faceam doar lecții, când puteam să mă joc cu ei; aveau mare nevoie de asta. Pentru a-i mobiliza, cei ce terminau (corect) lecțiile îi angrenam în activități art – ergo - terapeutice.

Pentru întăriri intangibile pozitive din exterior am folosit laudele în particular, în fața celorlalți copii, profesori, în fața părinților.

Atenția permanentă pe care le-o acordam era de asemenea o întărire secundară puternică. Am simțit că și ei m-au întărit pe mine în interacțiuni de întărire mutuală.

Acești copii nevazatori, având un comportament complex, dificil de performat, i-am recompensat atât pentru încercare, cât și pentru succes.

De asemenea am folosit stratagema de a recompensa, de a aproba comportamentul specific și nu copilul. Exemplu: spuneam „Îți mulțumesc pentru că l-ai lăsat pe Ionuț să se joace alături de tine” și nu „Ești un băiat bun”.

Învățarea unui comportament dezirabil o făceau după model sau gaseau ei unul adecvat. Când acesta era cvasiformat, prin feed-back-uri primite prin întăriri, prin aplicații repetate, comportamentul era întărit. Interventia în caz de ajutor o primeau în funcție de cum consideram că era necesar: în mod direct sau doar prin instrucțiuni detaliate. Aceasta schema pare ideală și chiar aveam rezultate considerabile. În clasele mici însă la fiecare început de săptămână mă luptam să recastig comportamente ce erau sterse și înlocuite cu altele indezirabile deprinse în sfârșitul de săptămână petrecut în familie.

După ce consideram că și-au format corect un comportament adoptam strategia expectației: „Mă așteptam de la tine sa....” În cazul în care copilul nu se îndrepta, primeau întăriri negative.

Relația mea cu acești copii a fost apropiată și bazată pe încredere, factor crucial în terapie. Acest tip de apropiere, diferit de cel cu un părinte sau cu un prieten, m-a ajutat să mențin o distanță care să-mi permită obiectivitatea și reflecția terapeutică. Le-am oferit acel tip de iubire lipsită de familiarism, caldă dar nu unsuroasă. Am dat dovadă de atenție, răbdare, fermitate combinată cu flexibilitate, umor, imaginație, atitudine ce a dus la menținerea controlului asupra grupului. Am oferit copiilor în mod constant și stabil prin atitudine, gesturi, feed-back-uri verbale, garanția că nu îi judec, că îi accept exact așa cum sunt, cu trairile, insecurile, aspirațiile, idealurile lor.

Tehnici ale psihoterapiei de susținere

De-a lungul celor 9 ani, copii mi-au solicitat deseori sfatul în problemele lor legate de familie. A fost nevoie în multe rânduri să le ascult confesiunile sau, în cazul celor introvertiți, să îi încurajez să își exprime verbal emoțiile. Radu și George și-au pierdut mamele prin moartea acestora în 1993 și respectiv 1996. Le-am oferit suport, încurajare, explicarea acestor situații dramatice. Mama lui Mihai a murit când l-a născut și mă întreba mereu cum este o mamă, cum se poartă, ce ofera. Alți copii resimțeau puternic curțile părinților și simțeau nevoia iminentă de a le discuta.

Verbalizarea emoțiilor le-a adus o mare ușurare și o relaxare importantă a tensiunilor interioare.

O situație inedită în care le ofeream sprijinul emoțional și sfatul, era când unii dintre provinciali mă

sunau în vacanțe să se plângă declarând că simteau că nu au loc în propria casă. Respectiv părinții și frații îi luau de la școală, aveau grijă de ei, acasă aveau asigurată hrana și igiena, dar tot acest confort era ca la hotel. Mă sunau și după două-trei săptămâni de când începea vacanța mare să îmi spună că încă nu au un loc în sifonier, hainele și le țin în geamantan sub pat. Nu au un loc de dormit al lor, se improvizează din fotoliu sau dormeau cu altcineva care nu era prea bucuros să își împartă patul; sau în timpul mesei, când erau toți așezați, trebuia să se aducă un taburet și pentru el. Membrii familiei se purtau ca un grup deja format, închis, în care copilul nevazator venit de la internat era un intrus. Nu erau create obiceiuri ale membrilor familiei în conformitate cu nevoile suplimentare ce le solicita copilul nevazator („Ce să îl mai luăm și pe el, mai mult ne incurcă, ia stai tu acasă”, „Ce să îți citesc subtitrarea, învăța și tu engleza”) și nici nu erau dispuși să și le formeze. Atitudinea lor era ca și fata de o grijă în plus ce putea fi evitată prin eliminare. Prin mici întâmplări, subînțelegeri nonverbale, copilul simtea că și-a pierdut locul în casă, echivalent cu statutul și drepturile unui membru plenipotent al familiei.

Pentru a preveni acest lucru, le-am sugerat că atunci când îi suna, să amintească mereu părinților sau fraților să îi respecte locul în sifonier, colțul de birou, raftul, sertarul, pe care le castigau prin lupta vacanței de vacanță.

Consilierea

Am avut ocazia să le fiu alături pe o perioadă lungă de timp în care ei au parcurs etape ale transformării legate de vârstă. Mai mult, în acest domeniu au avut nevoie de consiliere, să se înțeleagă, să se confrunte armonios cu procesele schimbării: schimbările biologice (de creștere), schimbările de statut școlar (trecerea de la ciclul primar la cel secundar, examenul de capacitate și trecerea la liceu respectiv școala profesională). Toate acestea au creat un fond de neliniște și chiar anxietate combinată cu o aspirație tot mai accentuată spre independență.

Și băieții și fetele au fost marcați de apariția caracteristicilor secundare sexuale. Pe la 10-12 ani fetele au crescut în înălțime și băieții doreau să fie mai înalți, dar le-am explicat că vor crește mai ales după 13 ani, acum fiind perioada când li se consolidează trupul. Profesorii și părinții aveau o atitudine de responsabilizare excesivă („Acum sunteți mari, trebuie să....”) combinată cu inhibarea independenței când copii se manifestau prea autonom într-o manieră diferită de cum erau obișnuiți adulții, fiind etichetată de aceștia drept bravadă.

Atât fetele cât și băieții au avut nevoie de consiliere în probleme sexuale. Fetele se simteau „impure” în prima fază a dezvoltării feminității. Au manifestat disponibilități sentimentale și curiozități, conduite prin care au devenit mai provocatoare, discret cochetă. I-am asistat în învățarea rolului sexual. Acest lucru a dus la constituirea unei subidentități și responsabilități, legate de aspirația de a avea propria familie și de a trăi viața în totalitatea ofertelor ei.

I-am ajutat să-și deceleze multiplele fațete ale identității și a formelor sinelui, printre care cel corporal, fizic (și, evident, sexual), a celui social (în care se include sinele religios, profesional, identitatea politică sau cu tente politice și identitatea de neam și implicare în istoria românilor). Sinele cultural și l-au exprimat în setea de informații culturale și artistice, în etalarea de cunoștințe pe aceste planuri, în cunoașterea picturii și a muzicii, a sculpturii, în enciclopedismul cultural, în istoria culturii. Tot de sinele cultural țin și informația tehnologică, unde au manifestat interes continuu pentru utilizare frecventă și competență.

Au manifestat forme de creativitate. I-am încurajat citindu-le, discutându-le și publicându-le în ziarul școlii produsele literare (nuvele și poezii). Mihai repara casetofoane, prize și chiar a construit două boxe (articol „Libertatea” 28 ianuarie 1999, reportaj Antena mai 1999).

Toate acestea au implicat forme de stări afective foarte complexe, dorințe și forte mari de patrundere în paginile vieții. Au resimțit tensiuni competiționale. Cu acestea am asistat la dizolvarea copilăriei și intrarea în viața adultă.

Tehnici nonverbale de grup

Le-am folosit în cadrul altor tehnici cu rol de găsire a unui stereotip comun în grup, pentru perceperea emoțiilor celui alt, pentru înțelegerea emoțiilor proprii sau doar pentru exteriorizare, premegator verbalizării.

După caz cel care le executa/începea le explica, sau ceilalți le interpretau, sau le lasam așa, ca o modalitate de exteriorizare.

Erau scurte, ca un gest, sau formau o poveste.

Am apelat la aceste tehnici când am avut nevoie de creșterea coeziunii în grup, în meloterapie, teatru de păpuși, mimodramă, sand play, jocuri de rol, dans s.a.m.d.

Pe nevazatori i-am învățat câteva gesturi simbol folosite curent de oameni. Le-am încurajat mobilitatea facială și gestuală, ei fiind de regulă imobili atunci când povestesc ceva.

Exemplu de gest simbol în dans:

Momentul „Cubul” (1997) a fost interpretat/dansat de trei băieți care mimau că sunt într-un cub: îi pipăiau limitele, se manifestau speriați, cu dorința de a ieși, încercau să împingă peretii cubului apoi să îi spargă și în cele din urmă au reușit disparând în salturi. Am explicat băieților semnificația gesturilor și i-am încurajat să adopte în dans gesturile proprii ce le folosesc atunci când exprimă acele stări. Terapeutic am urmărit un catharsis pentru situațiile de izolare, rezistență în situațiile limita, restructurare mentală pentru depășirea blocajelor (proprii sau exercitate în mod direct din exterior), a unor tendințe nevrotice de tip anxios, claustrofob sau sociofob. În momentul prezentării am explicat publicului că este vorba de un cub în care ne-am simțit cu toții într-o perioadă anume din viața sau chiar acum și acești copii realizează saltul spre libertate în numele lor și al celor care încă nu pot. Peste doi ani, un părinte a venit și m-

a felicitat pentru dansul „Cubul social” care l-a impresionat.

De Ziua Copilului (1999) am prezentat un moment artistic de pantomima pe muzica doar cu nevazatori. Am urmarit asumarea destinului de nevazator si recunoasterea în fata unui auditoriu.

Tehnica jocului de rol

Am abordat jocul de rol în terapia individuala cognitiv comportamentala în traininguri de asertivitate. Individual sau în grup am folosit-o ca un mijloc în sine nu ca un scop, asociata altor tehnici, în functie de context si pe consideratii individuale. Am utilizat capacitatea copilului de a intra într-o lume a jocului imaginar, utila scopurilor terapeutice.

Exemplu de lectie la istorie: în parcul Herastrau, pe un damb, am positionat imaginativ regiunile si localitatile din lectia de zi. Am repetat oral datele istorice, circumstantele politice (chiar daca nu erau din lectia de zi, le-am punctat pentru a avea o privire de ansamblu). Am hotarat impreuna ce parte a lectiei o putem dramatiza (o lupta), am stabilit regulile jocului (eu am avut rol de mediator), i-am impartit în doua tabere si am dat semnalul luptei. În fuga atacului opream cate un copil si il puneam sa raspunda la cate o intrebare legata de partea teoretica a lectiei. Daca nu stia, era scos din joc.

Ca rezultat am obtinut nu doar invatarea lectiei ci si dezvoltarea spontaneitatii, a prezentei de spirit. Manifestandu-se într-un cadru larg (atat ca spatiu fizic, cat si ca permisivitate în relationare), i-am transformat din nestiutori inhibati în curiosi, explorativi, autodidacti.

Meditatia

La manastiri au deprins de la calugari meditatie religioasa. Pe Ionut si Dana l-am incurajat în meditatie literara, Ionut scriind nuvele iar Dana poezii. Eu i-am invatat meditatiea Ikebana stilul Rikka. Ca sa faca un aranjament, ar fi trebuit sa rezoneze cu frumusetea florii sau culorii. Nevazatori fiind, le-am sugerat ca prin empatie pot deveni floarea, sau „sa intre în mintea florii”. În acest fel ei au lucrat asupra lor insisi. Aranjamentul era o reflectare a sinelui.

La început aveau tendinta sa incarce aranjamentul, folosind multe flori, frunze, scoici, pietre. Nu toti au avut chemare spre meditatie, dar printre cei care au practicat-o au fost si baieti si fete. Odata ce au deprins arta meditatiei florii, elementele s-au rarit, uneori deasupra apei fiind cateva petale si o poveste intrega. În momentele lor de singurătate si izolare au realizat „Ikebana mentala”.

Cei ce le-au vazut aranjamentele au fost impresionati de rafinament si simplitate.

Meloterapia

Prin bunavointa unei colege, am avut acces la cabinetul de engleza unde circuitul de casti ne-a permis initierea orelor de meloterapie (1998). Am primit din Rusia un set complet pentru meloterapie pentru copii si adolescenti si ei au beneficiat din plin în cabinetul de engleza sau ascultand la propriile aparate, în special seara, la culcare (se plangeau toti de insomnii la culcare sau pe parcursul noptii).

Am folosit fondul muzical aproape tot timpul, nu neaparat ca o terapie în sine ci mai degraba ca un context foarte util în care o serie de alte tehnici psihoterapeutice pot fi aplicate. Am utilizat o larga paleta a melosului consacrat, de la muzica preclasica si clasica, la cea moderna, de la muzica astrala, de meditatie si relaxare, la ritmurile primare. Am folosit muzica si ca suport proiectiv: ascultau o piesa anume si le sugeram sa isi imagineze, spre exemplu, ca sunt într-o barca si calatoresc. La sfarsit discutam: Cum arata barca? Avea panze? Era rezistenta? Cu cine erau în barca? Ce s-a intamplat cand a fost vartejul? De unde veneau crengile, de sus ori de jos? Sau doar le puneam muzica si ei isi imagineau.

Pentru empatie: în diade, erau pe rand oglinda si protagonist dansand pe o piesa muzicala clasica. Urma o piesa pe care nu se danseaza în mod normal, jazz spre exemplu. Nevazatorii, stand fata în fata, isi lipeau palmele.

Din 2000 am început sa folosesc muzica, sau mai bine zis evocarea dinspre interior spre exterior a propriei expresii sonore, a ritmului arhaic. Am construit instrumente de percutie, am intrebuintat chiar si obiecte anodine al caror rost era departe de a fi cel artistic, am cumparat clopotei, si le-am folosit în sedintele de terapie de orientare experientiala. Prima data le-am utilizat vorbindu-le despre lider: si-au ales fiecare un instrument, au început sa cante toti deodata o improviziatie sonora kineto-ritmica si în ~15 minute suna destul de armonios. Am discutat cine a preluat conducerea, cand, cum l-au urmat ceilalti, ce rol a simtit fiecare ca a avut, ce a crezut fiecare despre fiecare, ce instrument si-au ales si de ce s.a.m.d. Am discutat si reascultand înregistrarea.

Psihoterapia ocupationala

ERGOTERAPIE: gatit, tuns, socializare

Progresiv, timp de trei ani (1994 – 1997), am iesit cu ei pe strada (cu deprinderi elementare de calatorie cu mijloacele de transport, reguli de circulatie si purtare cuviincioasa pe strada, în mijloacele de transport, în magazine), plimbări în parcuri, excursii de o zi. Din anul 1997 am hotarat sa le dezvolt simtul responsabilitatii. Daca în anii trecuti, prin desensibilizare progresiva „i-am scos în lume” si se pare ca fobia sociala, timiditatea, s-a rezolvat în parte, în 1997 mi-am propus ca ei sa participe activ la organizarea tuturor activitatilor.

Motivul care m-a determinat a fost urmatorul: îi rugam sa imi faca un mic serviciu, spre exemplu sa imi aduca un pahar cu apa. Intai spuneau un „aoleooooo” prea lung si cu voce prea tare pentru un serviciu atat de mic, dupa opinia mea, apoi incepeau sa se vaite în cuvinte „ca daca da cineva peste mine pe hol?” „Si ce daca?” le raspundeam eu. „Daca scap paharul?” „Nu-i nimic, este de plastic” „Dar daca femeia de serviciu tipa la mine ca am varsat apa pe hol?” „Spui ca eu te-am trimis” „Nu, nu va suparati, dar nu ma duc. Dati-mi o sticla.” Solutia era buna. Au fost insa multe exemple în care refuzau vehement sa-si asume cea mai mica responsabilitate (în afara de Nicoleta). Am reflectat mult. M-am gandit ca sunt tematori (datorita

anxietatii), ca nu vor sa fie pedepsiti/blamati/rejectati (trebuiau sa fie cei mai buni). Dar care este, totusi, originea? Am incercat sa descopar prin intrebari din aproape in aproape (de ce? cum? in ce fel?). Am dedus ca ei sunt crescuti ca niste flori de sera. Pentru curatenie, este femeie de servicii care matura si in clase si in dormitor si la toaleta, peste tot. La masa isi lasa farfuria pe masa pentru ca vor strange bucatarelese. Meniul este hotarat de altcineva. Hainele sunt spalate si calcate de femeile de la lenjerie. Orarul este stabilit de profesori. Programul este stabilit de Minister. Programul la internat este prestabilit. Exista reguli pentru sala de mese, sala de clasa, dormitoare. Sunt dusi (insotiti?) incolonati de la internat la scoala in fiecare zi, pe acelasi drum. Ei nu au nici un cuvânt de spus. Nu au si nici nu li se permite sa aiba vreo responsabilitate.

Mancarea standardizata oferita la internat a dus la aplatizarea, desacralizarea actului de a gati. Ei au pierdut bucuria atat de a asista la gatit sau de a pregati mancarea, cat si de a manca. Bucuria, ritualul mesei, de la pregatirea bucatelor, aranjarea mesei, mancutul pe indelete cu degustare, crucea painii inainte de taiere, statul la taifas dupa, s-a transformat intr-un mancat rapid, in galagie, dezordine, „bagat pe teava” la propriu.

Bucataria traditionala, de familie (chiftelute surpriza, placinta cu ravase sau orice mancare specifica unei gospodarii), este inlocuita cu mancarea industrializata, la conserva, la gramaj. Servita pe banda rulanta, afecteaza mentalitatea. Standardizarea creaza anonim, singuratate, anomie, depresie colectiva. Standardizarea duce la inapetenta. Ma intrebam de multe ori cum traiesc acesti copii cand sareau des peste mese si nu le era foame.

La primele mese pregatite ca in familie m-a surprins perpetuarea obiceiurilor de internat care, intr-o casa, nu mai cadrau. Foarte curios mi s-a parut si faptul ca in timpul mesei tinteau cu privirea (copiii ambliopi) doar mancarea si deloc pe cel care servea, sau comensii, asa cum se obisnuieste. I-am dezvatat de obiceiuri defectuoase si i-am invatat apoi sa manuiasca vesela, sa stea frumos, sa nu se mai repeada asupra mancarii parca smulgand-o (gandul la portia ce nu ajunge), sa multumeasca, sa isi puna scaunul la loc, sa stranga dupa ce termina. Am gatit in functie de preferintele lor. Am incurajat entitatea si originalitatea culinara. I-am ajutat sa isi cunoasca apetentele. Consider ca si in acest fel identitatea, originalitatea, creativitatea, le-au fost stimulate. Calitatea vietii nu depinde doar de asigurarea hranei si a unui adapost igienic. Cred ca aceste simple activitati de gospodarie au fost un act de curatire morala.

In excursii i-am obisnuit de asemenea sa se autogospoda-reasca. Lasam intotdeauna curatenie si ordine in urma noastra.

In general au o tinuta ingrijita. Am invatat fetele sa isi ingrijeasca parul si sa isi faca diverse pieptanaturi. Le-am invatat sa manuiasca masina de tuns si chiar au tuns baieti.

Au invatat sa croseteze, sa impleteasca, sa faca noduri, sa coasa, inclusiv (sau mai ales) nevazatorii. Aceste activitati le practicam in lungile drumuri ce le faceam cu trenul.

ARTTERAPIA

In timpul acestor ore am imbinat cunostintele de psihologie, estetica si filosofie (simbolism). Am facut o diferentiere clara intre activitatile de artterapie si tehnicile Gestalt. Produsul artistic poate fi studiat dupa doua directii: ca obiect de analiza indirecta, psihodiagnostica a personalitatii din punct de vedere structural si dinamic, sau ca fapt in sine, asa cum am procedat eu in cadrul activitatilor de artterapie cu copii nevazatori. La acestia propriu exprimarilor este limbajul oral. Consider ca indiferent de situatiile pentru care sau in care este utilizat, limbajul in cuvinte opereaza cu acelasi sistem de semne, cu caracter general, impersonal, doar continutul fiind propriu persoanei care scrie/vorbeste. I-am incurajat in activitatile artistice creative literare, manifestate in scris (nuvele, versificari, catrene, jocuri de cuvinte in vorbirea curenta). Dar produsul artistic ce nu foloseste cuvintele, il consider extrem de important pentru ca foloseste un limbaj propriu al personalitatii individului, avand un caracter original si irepetabil. Produsul artistic exteriorizat corporal depaseste adesea, ca posibilitate de comunicare, reusind sa exprime continuturi psihice pe care copilul personal nu le cunoaste constient, nu poate sau nu are cum sa le verbalizeze. Tensiunile intrapsihice sunt sublimite.

In clasele mici le-am format deprinderile elementare de gest (abilitatea de a taia, de a trasa, de a lipi cele mai diverse materiale, de a tesa, de a modela, de a se misca ritmic), le-am aratat tehnicile de executie. Am urmarit continuu sa le cultiv gustul pentru arta (diferentierea de kich) prin informatii transmise de mine sau de alte persoane abilitate (vizite la muzee, expozitii, centre de creatie plastica). Le-am stimulat si exagerat aptitudinile artistice. Am considerat ca orice copil poate executa un produs artistic, aceasta activitate nefiind conditionata de factori psihologici speciali cum ar fi talentul. Am folosit artterapia pentru a le stimula creativitatea si sentimentul de libertate si eliberare prin creatie.

Astfel, aratandu-le diferite modalitati de creatie (prin scris, gest manual, dans) i-am obisnuit sa-si foloseasca tensiunile in mod constructiv, artistic daca se poate. Am folosit artterapia si dupa sedintele de relaxare, avand ca finalitate exeriorizarea, detensionarea prin varful degetelor. De fiecare data am asigurat evaluarea produselor artistice.

La unii dintre ei am observat o instabilitate motorie si m-am gandit ca este un simptom al anxietatii. Ei isi compenseaza anxietatea prin agresivitate.

Ca solutie am folosit si artterapia, concretizata in:

- *activitati de confectionare de podoabe hippy din piele, sfoara, scoici:*
 - dupa sedintele de relaxare
 - in lungile calatorii cu trenul spre locatia propusa ca tinta a excursiilor

- într-un proiect cu copii cu diagnostic oncologic în 2002

Objective:

- dezvoltarea capacității perceptive de discriminare chinezească, vizuala, tactila
- formarea deprinderii de a lucra cu diferite materiale (aspre-fine, rigide-maleabile, diferite instrumente (ascuțite, taioase), hartie, carton etc.
- perfecționarea deprinderilor manuale elementare: manipulare, indoire, taiere, rupere, cusut, rasucire, bobinare etc.

• desen

Cu copii ambliopi am lucrat în creion, culori cerate, acuarela, tempera, pic pe fond de cerneală; desen copiat, cu tema, original. Am folosit desenul și în activitățile de predare consolidare.

Prima lecție pe care am conceput-o cu scopul de a învăța să pronunțe și să facă legătura între actul gestual și cuvânt, a fost pentru înțelegerea noțiunii de „semicerc”. Am făcut la tabla semicercuri mai mari și mai mici, concave ori convexe, realizând un desen doar din semicercuri (valuri, vapor, pești, solzi, alge, scoici). Ei desenau prin copiere de la tabla pronunțând cu voce tare cuvântul „semicerc” de fiecare dată când faceau unul. Culorile și le-au ales singuri. Când desenul s-a conturat, am început să vorbim de pești, specii de pești cu forme, mediu habitual și moduri de hranire diferite, ape, circuitul apei în natură, ambarcațiuni pe ape și spontan a început jocul de rol:

Elena: „Da’ de ce sa prinda pescarul pește? E așa de frumos!... mie imi este mila!”

Stelian: „Da’ mie imi este foame! Sa-l prinda!” s.a.m.d

Una din cele mai interesante activități pentru mine a fost într-o ora de desen cu tema impusă „Familia mea” unde discuțiile au fost multiple.

Am pictat pe materiale neconventionale cum ar fi recipiente de plastic, folii de plastic tari, pietre plate de rău de diferite dimensiuni. Am folosit și materiale mai rare: panza, sticla, lutul.

Cu copii nevazatorii am desenat în două feluri: imitativ după obiectul din realitate și reprezentativ. Pentru a desena o floare, spre exemplu, am folosit ca material didactic o floare, un punctator cu care lasa urme pe o folie din plastic pusă pe un covoras de cauciuc. Copilul desena întâi petala singură și apoi floarea. Desenul reprezentativ numesc acel desen ce lasă a se înțui unele părți ce nu se vad. Spre exemplu desenând o masă din profil. Cu nevazatorii din naștere însă, ce nu au format reprezentările vizuale, am avut o surpriză. Ei nu știau ca obiectele cu cât sunt mai departe de cel ce le vede, se micșorează în proporție față de câmpul vizual. Le-am explicat acest lucru, l-au înțeles rațional, am desenat împreună peisaje pastrand proporțiile, însă la desenul liber, casa era mai mică decât floarea, ca în desenele copiilor mai mici de 4 ani. Am discutat cu un pictor acest fenomen și mi-a spus despre apariția proporțiilor în artă, o dată cu grecii antici care, după opinia lui, deformează arhetipul reprezentării umane. Pentru copilul „nedeformat” de preceptorii vizuali de realitate

(respectiv copilul mai mic de 4 ani și nevazatorul din naștere) și pentru omul primitiv (desene rupestre), floarea este mai mare pe suportul de desenat pentru că este mai importantă. Acest lucru se poate vedea și în icoanele bizantine originale care pentru noi par că oferă proporții deformate.

• bricolaj:

- confecționarea de marionete folosite în spectacole și în sedințele de teatru de păpuși din clasă;
- confecționarea de costume și recuzită pentru spectacole. *Costume de prajituri 1 Iunie 1995; Costume pentru „Poveste de iarnă” decembrie 1995; Rochii din ziare pentru parada rochiilor de seară Miss Ambliopolis noiembrie 1996. „Magazinul de păpuși” martie 2001: 10 fetițe îmbracate diferit (rochița din hartie creponată, rochița din pungi de cumpărături cu pălărie și posetă din sticle de plastic, rochița din pungi detergent, rochița din afișe electorale cu pălărie din carton reprezentând harta României, rochița din saci de rafie, rochița din staniol, din capace de borcan etc.)*
- 3-5 dec. 1997 - confecționarea unui brad tridimensional din hartie glasată și carton, cu podoabe din staniol, tăiat și lipit numai de ei. Obiectivul principal a fost înțelegerea și internalizarea celei de a treia dimensiuni spațiale, necesară la geometria în spațiu ce urmau să o învețe. A fost dificil și plictisitor atât pentru ei cât și pentru mine, dar rezultatul – bradul – a fost admirat de toți și ei s-au bucurat.
- am făcut împreună cu ei *colaje* în relief cu noțiuni de aritmetică/gramatică pe care le-am expus pe peretii clasei, jucării din resturi textile, masti tradiționale românești (puzzle bucate de blană).

Exemplu: în apropierea Sărbătorilor de Iarnă (1995) am hotărât să îi învăț să confecționeze singuri masti tradiționale românești. Pentru fiecare activitate cognitivă performată primeau câte un element al mastii: bucate de blană pentru față (resturi ce le aranjau pe principiul jocului de puzzle, respectând culoarea și sensul de creștere a firului de păr), lână și piele pentru ochi, piele și tempera roșie pentru gura, diferite materiale pentru nas, accesorii (flori de plastic, bilute, burete pentru limba, dinți etc) și instrucțiuni de asamblare. Ultimul element construit al mastii a fost gura. S-au identificat cu masca. Cei rămași în urmă au avut un sentiment de frustrare. Au făcut o legătură între a nu învăța și a nu putea vorbi, a nu se putea exprima. Elementele accesorii, nu neapărat necesare pentru realizarea unei fete, le-am folosit pentru a subînțelege că dacă sunt mai buni prin a învăța, prin acumulare de capital informativ și nu fizic, pot fi mai „frumoși”. Evaluarea a fost permanentă, corectă, obiectivă, puternic stimulativă, nouă, ei neprimind note ci posibilitatea de a se autoconstrui. A fost și o autoevaluare și o interevaluare, fiecare comparându-și propria masca cu a celorlalți. Astfel fiecare în parte și-a constientizat posibilitățile. Prin combinarea activităților cognitive cu cele arteterapeutice, ergoterapeutice, ludice, am obținut în timp

concentrarea atenției până la sfârșit, plăcerea asociată activităților cognitive.

Obiective:

- capacitatea de a organiza mijloacele de care dispune, în scopul formării și a consolidării competențelor de ordin metodologic (să trieze, să clasifice, să ordoneze informațiile verbale primite, să exploateze elementele oferite de modelul dat, de documentația tehnică, de aportul diverselor surse de informații)
- dezvoltarea capacităților fizice de forță, suplete, îndemănare, agilitate
- capacitatea de a organiza la nivelul înțelegerii copilului elementele cunoașterii, descoperite în acțiune cu diversele materiale (rafie, carton, ziar, staniol, folie plastic, hartie de diferite calități)
- *teatru de marionete:*

Exemplu: în iarna lui '94 am făcut câteva marionete și am pus în scenă „Albastră ca cerneala”. Fiecare personaj era animat de doi copii: unul ce manevra marioneta și celălalt care era glasul. Am urmărit să transmit un mesaj educativ (fetița neglijentă care se murdărește mereu, a intrat într-o lume de povești unde a fost devalorizată de personaje imaginare și când s-a întors în lumea reală, printre colegii de școală, totuși au fost surprinși plăcut de transformarea ei miraculoasă). Pentru actori am urmărit dezvoltarea abilităților manuale prin confecționarea și manevrarea marionetelor, precum și jocul de rol.

- *decorațiuni interioare:*

- vase transparente cu straturi de semințe
- flori uscate în vase confecționate din sticle de plastic, vopsite cu spray colorat
- *ikebana și aranjamente florale occidentale:*
- arta aranjării, îngrijirii și respectului față de floare;
- tehnici (taierea tijei, folosirea kenzan-ului) și metode de aranjare (Moribana, Nageire și Rikka);
- dimensiunea spirituală a Ikebanei.

Expoziție iunie 2003 la Sala Dalles.

- *modelaj în lut:*

- vizita la olar acasă, familiarizarea cu arta olăritului (roata olăritului, cuptorul și pictarea vaselor) satul Pîșcu județul Prahova 2000;
- vizita la Manastirea Pîșcu și modelaj în lut în natură 2001

- *împodobirea clasei*

- de sărbători (Crăciun, Paste, 1 Iunie)

Scopul acestor activități a fost în principal de îmbogățire a aptitudinilor de socializare, de colaborare. Mai mult decât în alte activități de arteterapie în grup, a fost vorba de negocierea împodobirii unui spațiu comun ce se considera a reprezenta întregul grup în fața societății. Am urmărit de asemenea cultivarea gustului estetic, exersarea abilităților manuale, arta negocierii.

- *sculptura*

În timpul tehnicilor Gestalt au învățat să manevreze unelte și materialul de sculptat. În timpul liber și din proprie inițiativă au sculptat singuri în

săpun și pe linguri de lemn așa cum au văzut la meșterii ce lucrau demonstrativ în cadrul expozițiilor de la Muzeul Satului și Muzeul Taranului Român București (1999, 2000) și la Muzeul Tradițiilor și Mestesugurilor Populare Românești Sibiu (2001).

- *body painting și face painting*

Scopul acestor activități au fost constientizarea corpului și a feței. Acest proces s-a făcut prin atingere fizică, valorizarea desenului și implicat a suportului care era trupul lor. Ca nevăzatori, ei își cunosc trupul și își analizează poziția staturală mult mai puțin sau deloc. Desenând pe trup, și-au cunoscut mai bine diferențele componente fizice. Atingându-se ori fiind atinși, ei „și-au amintit” că au spate, antebrate și alte părți care le ating sau le folosesc mai puțin în activitățile curente. Spre exemplu Mihai a aflat că are față asimetrică. S-au putut compara fizic între ei.

Un alt scop a fost acela de comunicare. Prin intermediul desenelor simbolul ei comunicau celor din jur un mesaj (apartenența la o credință, la un grup, arie sau de interes etc.). Am folosit această manieră de comunicare într-un spectacol unde, printre alte personaje, am învățat niște elevi rău fămați să comunice în manieră artistică și plăcută pentru spectatori (prin desen tribal pe trup și dans break), gusturile, gestica, pasiunile. Momentul lor artistic a fost apreciat și acceptat de public, ceea ce i-a încadrat foarte tare pentru că ei obișnuiesc să comunice într-o manieră deosebit de primitivă, brutală, fapt ce a dus la instrainare și marginalizare.

Un alt scop a fost acela de a stimula capacitatea de autoafirmare într-un mediu ostil. Mai ales nevăzătorii își tin fața în jos (este adevărat, și pentru a se feri) și nu își apreciază estetic chipul. Purtând pentru un timp un desen (mai ales pe față) am urmărit accentuarea experienței de a fi diferit, cu accentuarea anxietății, pentru că revenind la înfățișarea sa naturală, să o poată „purta” mai relaxat, să își accepte fața.

- *dans*

- în cadrul spectacolelor din școală, cel puțin de trei ori pe an (de Crăciun, 1-8 Martie, 1 Iunie, sfârșit de an școlar)
- 8 Martie 2000, spectacol de dans doar cu nevăzatori
- în cadrul petrecerilor colegiale
- în discotecă

Dans doar cu fete nevăzătoare: le-am învățat miscări de dans popular românesc și irlandez și bazându-mă pe achizițiile anterioare de orientare în spațiu, am prezentat de 8 Martie 2000 un moment artistic reușit. Scopul acestui moment a fost să le ajut să aibă curaj să danseze în fața publicului, să primească aplauze, laude, încurajări. Înainte de prezentare una dintre protagoniste a trimis pe cineva să mă anunțe că „i s-a făcut rău și nu mai poate participa”. Am verificat și mi-am dat seama că este un mecanism de apărare în fața unei situații înalt stresante înaintea unui posibil eșec. Am insistat să participe și a fost foarte frumos.

Pentru că au prins curaj le-am învățat în continuare câteva miscări de bază, pași, dansuri clasice. Am participat la petreceri între nevăzatori și

ambliopi și apoi am fost să dansăm și în locuri publice. Mi-au povestit că au avut curaj să danseze și acasă, la petrecerile în familie sau în localuri publice.

Obiective:

- consolidarea deprinderilor și a preocupărilor pentru a menține o ținută corectă și elegantă în toate ocaziile
- dezvoltarea echilibrului și a capacităților de orientare și structurare spațială
- dezvoltarea ritmului specific diferitelor structuri muzicale
- dezvoltarea coordonării (corp-segmente, oculomotorii), a ritmului, atenției, spiritului de observație
- dezvoltarea capacității de a face mai multe lucruri deodată: a se mișca, a se coordona în exerciții impuse, a păstra ritmul, a fi atent la muzică, la poziția corectă a trupului
- dezvoltarea calităților afective și de voință
- formarea și îmbunătățirea inițiativei și calităților de voință (înălțarea stărilor anxioase)
- detensionare pozitivă prin efort fizic
- corectarea deficiențelor fizice instalate determinate de deficiențele de vedere
- spectacole

Am regizat spectacole de anvergură. Mijloacele artistice erau: dans artistic și ritmic, mers ritmic, body/face painting, design, creație vestimentară, confecționat costume, arta oratorie.

Alegerea copiilor:

Am ales intenționat copii considerați ca dificili și nerecomandați pentru activități artistice. Am angrenat copii cu diagnostice vizuale dificile, până la cecitate totală; copii imobili; copii aritmici; copii slabi la învățatură; copii cu deficiențe de comportament.

Alegerea muzicii, versurilor, mișcărilor și a costumatiei:

Am făcut-o în funcție de adevărata personalitate a fiecărui copil în parte. În funcție de preferințele sale. Le-am forțat posibilitățile și le-am demonstrat că pot mai mult.

Mesajului spectacolului:

Spectacolul avea întotdeauna un mesaj transmis într-o formă artistică.

Am ales copii considerați ca dificili

Pentru că am vrut să demonstrez că orice copil, oricât de dificil este considerat, din orice punct de vedere, poate fi potențat. Acești copii poartă ca un stigmat eticheta dată de pedagogi și colegii lor. Sunt marginalizați. Și se știe că dacă îi spui unui copil că este într-un anume fel, el se va comporta ca atare și va sfârși prin a fi convins el însuși că este așa. În timp, nu numai că stagnează, dar îi scad performanțele, i se accentuează comportamentul aberant și îi scade încrederea în sine. Am dorit să demonstrez că și ei pot și chiar mai bine și mai frumos decât cei considerați ca talentați.

Le-am dat responsabilități pe care le-au dus la îndeplinire cu succes. Astfel am urmarit să le crească încrederea în sine, ca ceilalți să-i privească altfel, să accepte că și ei pot avea performanțe. Nu au fost siliți să participe, nu au simțit că sunt obligați să se înscrie

și nici constrânși să continue. Au fost liberi să se retragă în orice moment.

Muzica, versurile, mișcărilor, personalitatea copilului sunt în relații de armonie:

Pentru că prestația lor artistică să fie cât mai naturală. Am muncit mult să-i conving să se exprime, să se exteriorizeze. Erau și sunt inhibați. Le-am arătat că dacă se exteriorizează nu gresesc; dacă o fac într-o formă expresivă, sugestivă, pot fi acceptați și chiar apreciați.

Activitatea de spectacol o începeam cu o sedință cu copii aleși:

În decursul altor activități de acest gen m-am lovit de refuzul copiilor de a participa. M-am întrebat dacă nu le sunt antipatici; dacă acest gen de acțiuni le displace; dacă efortul este prea mare (fizic, emoțional); dacă...daca...

În urma unei anchete prin întrebări directe înainte și după activități, mi-am răspuns că una din problemele majore este rezistența copiilor și adulților la schimbare. Întrucât orice activitate de acest gen implică introducerea unor schimbări în programul lor, este de așteptat ca ei, cel puțin într-o anumită măsură, să opună rezistență unor asemenea schimbări. De asemenea și adulții din jurul lor îi descurajau și chiar îi împiedicau, ceea ce îi făcea să aibă o reținere. Inertă și apatie, pe de o parte, frică și prejudecată, pe de altă parte, caracteristici ale adulților din jurul copiilor, constituie forțe care se opun schimbării în grupul de copii. Schimbarea înseamnă o transformare sau o modificare a status quo-ului, o trecere de la o stare de lucruri la alta, de la un alt set de condiții la altul. Schimbarea înseamnă, pentru cei mai mulți copii din școala noastră, nesiguranta sau lipsa de securitate cu privire la propriul lor viitor, la relațiile cu ceilalți etc. De aceea este foarte probabil că această teamă sau anxietate a copiilor cu privire la schimbare să-i conducă la încercarea de a bloca, de a rezista introducerii ei.

O rezistență accentuată la schimbare poate fi determinată și de ignorarea modelelor comportamentale de muncă ce au fost deja statuate sau „instituționalizate”. Oamenii se simt în general mai confortabil atunci când lucrează conform obiceiurilor sau rutinelor bine stabilite. Orice încercare de ignorare a status quo-ului și de introducere abruptă a unor condiții de muncă, a unor noi deprinderi sau obiceiuri va determina o creștere a rezistenței la schimbare. [Curios, dar greuți am întâmpinat și din partea femeilor de servicii, a căror rutină a fost cea mai afectată de activitățile extra-program.]

Am încercat rezolvarea prin discuții libere, convigere prin argumente logice sau de ordin afectiv (o să fii fardată, aplaudată, o să dansezi și o să te misti mult mai bine și mai frumos etc.). Rezultatele au fost nesatisfăcătoare.

O altă modalitate de reducere a rezistenței la schimbare s-a adresat anxietății create de schimbare. Spuneam mai devreme că pentru mulți oameni schimbarea echivalează cu patrunderea într-o lume a necunoscutului și a lipsei de securitate. De aceea am

considerat ca, într-o asemenea acțiune, în care am angrenat copii cu deficiențe majore, deja stresati, deja cu un grad scăzut de rezistență la stress, accentul l-am pus pe găsirea surselor de disconfort a lor. Am introdus schimbarea fără măsurarea eșecului sau performanței individuale, astfel încât cei afectați de schimbare s-au putut familiariza cu ceea ce implica ea și cu felul în care se pot adapta la ea.

Dar cel mai bun rezultat l-am obținut atunci când am discutat natura schimbării înainte de începe o acțiune extra-program, cu copii ce urmau să fie afectați de schimbare. Împreună am dezvoltat propriile planuri pentru realizarea ei și am luat decizii la nivelul grupului, considerate satisfăcătoare pentru toți membrii grupului. Concluzia este că implicarea copiilor în luarea deciziilor cu privire la schimbare reduce rezistența acestora la introducerea ei.

Comentariu: dar oare de ce să nu alegem copii care preferă schimbarea?

Pentru că eu consider că toți copii trebuie să se adapteze la schimbare, mai ales la această vârstă, când sunt atât de maleabili. Pentru că ei se vor dezvolta într-un program rigid, ca personalități rigide, cu rezistență mică la schimbare și deci fără putere de adaptare la stress-ul zilnic.

Am coborât spectacolul în sală:

Spectatorii, în marea lor majoritate nevazatori, aveau astfel posibilitatea să vadă, să audă să empatizeze mai bine.

Am încurajat copii să aibă inițiativa (deși așa este mai dificil de lucrat)

Între responsabilitate și inițiativa există o legătură. Dacă nu ai ori tu se interzice să ai inițiativa, nu ai nici (o) responsabilitate. Dacă nu ești responsabil, ești un om lipsit de inițiativa. Dacă de mic tu se inhibă inițiativa te dezvolti ca un iresponsabil. Descoperi singur că așa este mai ușor. Programul de internat nu prea lasă loc pentru inițiative. Copiilor li se pune masă, li se spală vasele, se matura după ei, li se spală, sunt conduși, plimbați în grup s.a.m.d. Revine sarcina educatorului să îi educe în spiritul responsabilității și al inițiativei.

Tehnici de terapie cognitiv comportamentală

Termenul de psihoterapie cognitiv-comportamentală are mai multe sensuri. În cel restrâns, acoperă terapia cognitivă și comportamentală clasică, iar în cel larg, se referă la o perspectivă cognitivă asupra întregii psihoterapii, în măsura în care vizează modificarea comportamentului, modului de procesare a informației și în care este tratată o situație traumatică.

Am folosit tehnici cognitiv-comportamentale în cadrul sedințelor individuale și a celor de grup (mai ales în tren, după experiențele trăite intens în excursii).

Schema pentru evaluare personală cognitiv-comportamentală:

Evaluarea cognitivă:

Evenimente din primă copilărie, strategii compensatorii, strategii de evitare.

Distorsiuni tipice de gândire:

Citirea gândului, etichetare, neglijarea pozitivului, filtrare negativă, suprageneralizare, personalizare, inovare, inabilitatea de a nega.

Evaluare comportamentală:

Retragerea dintre alții, nivel scăzut comportamental, ruminatii, deficit de competență socială, autorecompensare inadecvată, compensare inadecvată din mediu, expunere la situații ostile, provocare și noutatea inadecvată, abilitate scăzută de a rezolva probleme, lipsa de resurse (lipsa banilor etc)

Concretizat că un program de educare, le-am explicat modelul terapeutic în care ei au învățat progresiv să își pună la îndoială convingerile iraționale, am discutat detaliat fiecare distorsiune cognitivă în parte, i-am învățat să fie vanatori de expresii pentru a recunoaște exemplele de gândire distorsionante.

Poate părea curios că am putut discuta atât de multe cu ei. Un copil/un adolescent este mai puțin dispus la învățare cognitivă și control. Comportamentul nu este întotdeauna predictibil la surse de influență externă. Teoretizarile științifice îl dezamăgesc pe adolescent, iar retorica și hiperverbalismul terapeutic îl fac să zâmbească decent sau să ceste ostentativ. Dar eu am avut mult, destul de mult timp la dispoziție. Aceste randuri sunt sumarul a mai multor fragmente de discuții, uneori și de câteva minute, despre un anumit subiect. O altă explicație ar fi ascendentul pe care îl aveam asupra lor, câștigat cu greu în ani de prezență zilnică, empatie până la simfonie. Presupun că un alt motiv ar fi (am lucrat extrem de puțin cu copii obișnuiți), că ei sunt obișnuiți să își ia informațiile preponderent auditiv. S-au batut întotdeauna să stea lângă mine ca să „audă tot”, lipindu-și urechea de limita spațiului meu personal (pe care cu greu l-am „marit” la 20-30 cm.), dând impresia că urechea lor este un sorb.

Am învățat strategii și metode verbale și nonverbale transpuse la nivelul de înțelegere a acestor copii în suferință.

Copiii nevazatori luați în studiu prezintă o ruminare neconstructivă recurentă. Informațiile furnizate, gândurile, strategiile, îl poate ajuta pe copil să-și controleze ideile intruzive, obsesive.

Când se întâmplă ceva rău *trebuie* găsit un vinovat, un tap ispasitor.

Le-am spus că adevărul iese întotdeauna la suprafață și sunt priviți mai bine dacă își recunosc greșeala. Le-am mai spus că suntem oameni normali, cu emoții normale, cu acțiuni normale, în care greșeala își are locul ei. Cei mai mulți dintre noi se simt vinovați și câteodată vina completează anxietatea și panica noastră. Sentimentul de vină pe care-l simțim este bazat pe concepția conform căreia ar trebui să fim persoana perfectă, care nu are nici un fel de probleme, care trebuie să fie prezentă în orice moment pentru toată lumea și în orice situație. Ne simțim vinovați că nu suntem acea persoană. Am făcut diferențierea între vină, remuscă, rusine, regret, vină responsabilă, vină absurdă. Am vorbit despre tulburarea pe care o simțim în acele momente. Despre capacitatea de a ne simți

„prost” nu doar pentru ca vom fi prinsi si pedepsiti, ca ne vom simti rusinati, dar si pentru ca standardele noastre (formate internalizand standarde morale, etice date de familie si societate), ne anunta ca le-am incalcat, deci am facut rau. Unii pot dezvolta o constiinta excesiva si pot deveni impovarati de vina (Nicoleta si Madalina). Altii (Mihai în mare masura), la care standardele sunt deficitare, nu pot dezvolta o constiinta adevarata si nici capacitatea de a simti vina. Ca adulti, ei pot fi incapabili/mai putin capabili, de a simti remuscarea. Un simt corect al responsabilitatii si al sentimentului de culpabilitate este important în vederea coexistentei ca fiinte sociale, civilizate. Am subliniat diferenta între „a face o prostie” si „a fi prost”. Dacă gresesti o data sau de mai multe ori, nu inseamana ca esti prost. E bine sa stii asta despre sine si despre ceilalti.

Generalitati automate: cand ceva se strica copiii foloseau expresii ca „s-a spart”, „s-a rupt”, „s-a indoit” etc. Am considerat ca este un comportament gresit si pentru a nu-l intari am inceput prin puterea exemplului personal, adica atunci cand eu greseam subliniam ca eu am exercitat o actiune ce a dus la transformarea oarecum negativa a acelui obiect/intamplare. Apoi cand copiii relatau intamplarea folosind iar generalitati automate („s-a indoit”), din obisnuinta sau vrand sa ma disculpe, ii corectam („eu am indoit-o si de aceea arata asa”).

Alta strategie a fost sa ii incurajez sa isi recunoasca actiunea. Discutam doar cu copilul care gresise, între patru ochi, despre cauza care a dus la acea intamplare nefericita. În cazul în care era vorba de un comportament gresit automat invatat, incercam prin discutie sa ii gasim originea, sa gaseasca un alt comportament corespunzator. Evitam folosirea cuvântului „vina” prin înlocuirea acestuia cu „actiune”, „intentie gresita”, „greseala” etc. Se pot face discutii si pe marginea comportamentului pe care ei îl gaseau corespunzator prin internalizarea valorilor considerate pozitive în internat sau în familie. Spre exemplu, în Salina Slanic, baietii au intrat în arealul interzis. Paznicii au venit si le-au facut observatie. Ei au ascultat spasiti. Unul dintre baieti se ascunsese si a iesit dupa ce au plecat paznicii, recunoscandu-si vina ca a incalcat regula din Salina, asa cum invatase, dar în fata colegilor sai. Acestia l-au stimat si felicitat: „ba, da’ ce smecher ai fost, bravo tie!” (intarirea din partea mediului a comportamentului inadecvat)

Pentru discutia în grup folosim un ritual: cel ce gresise era anuntat ca în ziua de__ la ora de__ va fi pus în discutia grupului comportamentul sau. Sedinta se desfasura oriunde, în natura (parc, padure, poiana etc.) sau într-o incapere (sala de clasa, grota, chilie, compartiment de tren etc.). Membrii grupului îl asteapta întorsi cu fata spre usa (sau ideea de usa). El trebuie sa bata la usa. Se întreba: „Cine este?” „Eu” „Care eu?” Acesta isi spune numele (trecerea de la generalizare la individualizare, de afara la inaintare într-o sala unde avea un anumit statut pe care si-l asuma sau nu). Se aseaza fata în fata cu grupul. Ceilalti membrii au intai sarcina de a-l chestiona. Este

întrebat dacă știe de ce a fost chemat. (constientizarea comportamentului) Este întrebat dacă el considera ca a gresit sau nu (sa vedem dacă isi asuma sau nu greseala) Este întrebat în amanunt dacă știe de ce, unde, când a gresit (sa vedem dacă isi asuma corect greseala). Stabilim dacă a fost intentionat/neintentionat, premeditat sau nu. Dacă este vorba de un conflict în care au fost implicate mai multe persoane, se discuta în prealabil recunoasterea greselilor si se stabileste apartenenta acestora. În camera intra un singur participant. Dacă se stabileste (sau copilul recunoste) ca o facuse intentionat, incercam sa descoperim natura si cauza impulsului. Este sfatuit ca alta data sa isi controleze primul impuls si sa actioneze mai rational. Dacă a fost neintentionat, incercam sa descoperim dacă a fost un impuls ori un rationament gresit (comportament gresit imitativ, adaptativ, etc.)

Încet se facea o distinctie între persoana pusă în discutie si comportamentul sau gresit, o parte din persoana actionand gresit (obiectualizarea problemei), persoana în întregul ei fiind în continuare iubita de ceilalti. Aceasta discutie se făcea tocmai pentru ca fiecare membru al grupului este iubit responsabil si se dorește corectarea lui. Iubirea responsabila implica educatie, socializare, Raspunsul (reactia) celui alt este optiunea lui. Raspunsul lui vine din libertatea lui. Dacă libertatea lui este mare, optiunile lui sunt numeroase. Dacă tu iti doresti un anumit raspuns, poti fi sigur de el doar dacă ii reduci varietatea optiunilor, reducandu-i libertatea. Iubirea neconditionata nu impune, nu pretinde, nu limiteaza. Iubirea responsabila pretinde un comportament dezirabil pentru a putea fi iubit si acceptat în continuare. Ca sa nu se simta limitati, le-am vorbit despre libertatea mica si libertatea mare, vointa mica si vointa mare.

Apoi membrii grupului exprima verbal ce a simtit fiecare în raport cu greseala lui (feed-back), respectiv cum au fost afectati direct /indirect, ce amintiri le-au trezit, ce au simtit ei si ce au facut atunci când au gresit asemanator.

Deși maniera pare axata pe culpabilizare, atmosfera, discutiile, le-am creat astfel încat copilul sa fie incurajat sa isi recunoasca intentia si sa si-o analizeze.

Primele sedinte au fost mai grele, mai complicate, mai obositoare. Si când sedintele au început sa se scurteze si eu vorbeam din ce în ce mai puțin (si ei mai mult) si credeam ca am gasit o maniera eficienta de analiza a greselilor, am observat (si eu si ei) ca au început sa analizeze înainte de a actiona, sedintele rarindu-se.

Am considerat ca origini ale sentimentului de vina asumat gresit au fost:

Caracteristici:

- anxietatea („ma tem ca sunt vinovata”, autoculpabilizare excesiva „din cauza mea”)
- frustrarea (dorinta de a fi perfect)

Comportamente gresite invatate adaptative sau prin imitatie, pattern-uri educative folosite/intalnite în familie, în scoala, la internat:

- în școala și la internat se caută mereu vinovatul care este imediat apostrofat de adulți (prin tipete, jigniri, ironii, „misto-uri”), este pedepsit și apoi blamat atât de către copii [ce imită adultul (la cei mai mici, a căror personalitate încă nu e formată) sau coalizează cu agresorul (mai ales cei mai mari), uneori erijându-se în agresor], astfel încât pentru o greșeală minoră, poate neintentionată, un copil ajunge să fie pedepsit peste măsură. Și astfel ei în loc să se corecteze, învață să își ascundă greșeala, să dea vina pe altul. Cunoaște depre el că poate face acestea, le repetă, funcționează, le validează. Când este pedepsit află despre el că este prost, neîndemânatic, nu-i bun de nimic etc. și crede asta; exersează rolul de victimă, agresor, salvator. Ca și comportament de grup ei învață să acuze ca să se apere (învață să deturneze atenția), să caute un tap ispasitor, un „lup ȝ”, pe care își descarcă tensiunile nervoase.
- în virtutea distorsiunilor cognitive, întâlnim și *supergeneralizarea* (un eveniment negativ duce la supozitia că toate vor fi la fel, un copil greșește o dată și apoi este etichetat ca „neîndemânatic, prost etc.”); *filtrul negativ* (se pastrează din evenimente sau fapte doar ce este negativ, în special pentru persoanele considerate antipatice); *descalificarea pozitivului* (atât adulții cât și copiii, dintr-un motiv sau altul (de obicei impulsuri afective pentru copiii mai puțin simpatizați), în aprecierea lor, aspectele pozitive nu contează, sunt marginalizate, bagatelizate: „ce mă, știi tu să faci asta? Ia să te vad. Ei, ai reușit acum dar mâine...” – sugestia *destinului autoimplinit*); *generalități automate* („s-a răsturnat”), acestea fiind imitate de la alți copii sau de la adulții ce ocrotesc un copil preferat („lăsa că spunem că geamul s-a spart de la curent”, subterfugiu prin care se învață și se întărește un comportament greșit)
- în familie, părinții le limitează acțiunile („lăsa că tu scapi din mână”, „tu nu știi” acuzat că nu știe, fără a fi învățat!)

Superstitia, destinul autodeterminat, rationamentul emotional, sunt alte exemple de cogniii distorsionante pe care am încercat ca ei să le constientizeze și să le rezolve în stilul personal. Pentru superstitie, am vorbit despre folclor, despre cultura populară, acea „cultura incultă”, despre osmoza între creștinism și tradiția precreștină. Am fost la Muzeul Taranului Român, am vorbit cu oamenii din satele/locurile pe unde am trecut despre obiceiuri. Le-am explicat despre originea unor superstitii, dar de fiecare dată în context emotional; adică atunci când am fost la Salina Slanic, aflând că în Evul Mediu sarea era mai scumpă decât aurul, le-am spus că cel mai probabil în acele timpuri s-a născut superstitia „*dacă versi sarea va fi ceața în familie*”. Sau pentru superstițiile „*nu-i bine să treci pe sub scară*” și „*superstitia de bloc*” „*nu-i bine să calci pe gura de canal*”, am vorbit despre teoria probabilităților. Deochi: le-am citit despre efectul Kirlian, carti cât mai științifice, spre exemplu despre nou-născut: „Sistemul

nervos este încă imperfect și posedă programe reduse. Activitatea electrică a creierului este foarte redusă, bioluminescența este activă și se interferează cu aceea a mamei și a altor persoane (fenomenul Kirlian).”¹

Destinul autodeterminat: am discutat despre concepția omului de la sat care este împacat cu soarta. Își acceptă destinul ca un dat. Buncii lor sunt de la sat și vacanțele și le petrec acolo. Au povestit că în jurul vârstei de 30 de ani cunoscutii lor folosesc expresii ca: „ei, m-am bosorogit, ce vrei?”, „uite, asta-i baba mea” (expresie folosită pentru a-și prezenta soția de 35 ani), „ce-mi trebuie mie să mă mai aranjez, nu vezi că am fire albe?” spune arătându-și câteva abia observabile fire albe. În jurul vârstei de 50 de ani omul de la sat se consideră și este considerat bătrân. Începe să își predea sarcinile de decizie și deși în deplinătatea facultăților mintale, afirma „eu nu mai gândesc, nu mai știu bine, lăsa-i p’astia tineri, alde Mitica, Sanda (copii sau nepoti)”. Când un bătrân se îmbolnăvește este chemat preotul și nu medicul. Acest mod de gândire și acțiune este atât de strain nepotului de la oras, încât i se pare de necrezut ceea ce observă. Le-am explicat termenul de autodeterminare și dacă observă acum, subliniindu-l în context, cum funcționează prin imitație (învățare, exersare, validare prin acceptul semenilor ce împartășesc aceeași concepție, transmitere). I-am întrebat apoi care ar fi exemplele de autodeterminare din viața lor. Exemplele au curs. Aceasta sesiune, ca și altele, a rămas deschisă, ei continuând să se observe permanent, fiind conștienți de transformări, perioade, intenții personale. I-am învățat: să-și monitorizeze gândurile negative automate (cognitiile); să recunoască legătura dintre cognitie, trăire și comportament; să examineze evidența pro și contra gândurilor automate; să substituie interpretările bazate pe realitate în locul celor bazate negative; să-și identifice credințele disfuncționale care-l predispun la astfel de experiențe. I-am supus la test, fără să știe. I-am pus să facă lucruri absurde (ridică-te, stai jos) pentru a le testa capacitatea de autodeterminare, de acceptare, de toleranță. Ne lăsam determinați de alții și de gândirea noastră („ești prost, ba!”)

Rationamentul emotional: „dacă imi este frică sunt sigură că se va întâmpla ceva”. I-am pus să contabilizeze de câte ori a visat/a simțit că se va întâmpla ceva și chiar s-a întâmplat. Observație personală: este vorba de stări de anxietate? De autodeterminare? De rationamente ce se petrec la nivel subconștient și trec în conștient doar sub forma de emoție, de „ceva”, la care dacă ne gândim puțin vom afla un răspuns rațional? Sau ce alte motive/explicații am mai putea găsi? Am insistat asupra raționalizării pentru a contrabalansa cu sedintele de meditație pe care le-am făcut la mănăstiri.

Directionarea a fost cât am putut de neutră, dorind ca ei să privească viața (ansamblul) sau un eveniment (parte), poziționându-se în mai multe puncte de

¹ Ursula Schiopu, Emil Verza „*Psihologia varștelor. Ciclurile vieții*”. Editura Didactică și pedagogică București, 1995, cap. II 3 p.67

vedere. Cunoscând mai multe variante, poate vor alege constient. Poate vor alege să privească mai mult dintr-un anume unghi (în general, sau în perioade, conform constitutiei personale). Poate privind din mai multe pozitii acelasi lucru, vor alege pertinent. Imi doresc să-i fi invatat să afle solutia optima.

Relaxarea Jacobson: în discutii individuale am alcatuit o scala a situatiilor anxiogene personale pe care o rediscutam mereu. Initiam relaxarea în grup și copii isi imaginau stimulul cel mai puțin aversiv. Discutam cu fiecare în parte dacă au reusit fără a avea reactii anxiogene și cei care nu reuseau reluau aceeasi situatie în sedinta viitoare de relaxare în grup. I-am incurajat să facă și singuri. Aceasta tehnica am aplicat-o cel mai mult înainte de examenul de capacitate.

Am abordat *jocul de rol* în dezamorsarea conflictelor și în traininguri de asertivitate. Exemplu:

N. este supusa, interiorizata, replica extrem de rar, ceea ce a condus la stări de insomnie, palpitații, anularea reactiilor spre exterior. Colega ei, M., extravertita, este o fata mai puțin atenta la sentimentele celorlalti. M. intra în dormitor și îi cere o carte. N. îi spune că nu i-o poate da personal pentru că scrie, dar îi indica locul de unde o poate lua (un dulap din acel dormitor). M. este nemulțumita că nu e servita și o jignește pe N. care tace, deși are o multime de replici și sentimente de revoltă.

Îi explic N. cum ar fi fost indicat să acționeze. Îi propun să joc rolul ei, arătându-i practic ce să spună, ea jucând rolul M. Apoi facem schimb de roluri și discutăm de fiecare dată negociind. N. are tendința la început să își perpetueze atitudinea umilă. Îi indic se exerseze în imaginație și dacă se poate și real. În următoarea sedinta individuala imi spune că a lucrat imaginar și a avut o singura dată o atitudine de replica în care mi s-a parut că a ripostat dar a dat explicatii prea lungi. Am negociat un raspuns nou favorabil. În următoarele sedinte a avut oscilatii de agresiune verbala, implicare emotionala prea mare în raspuns (aversiuni pastrate), raspuns intarziat. Este în curs de ameliorare. O alta problema a ei ce se asociază este și neputinta exteriorizării la care lucrăm în grup.

Mihai își chinuie permanent colegii, parca este neobosit, îi vanează continuu. Mihai pare că trăiește o acută stare de inferioritate, compensând-o astfel. Am discutat și în grup și în particular cu fiecare în parte. Le-am explicat celorlalti că Mihai poate fi ajutat să adopte alta atitudine, mai puțin devalorizanta pentru el și deranjanta pentru grup, dacă cei din jurul lui nu răspund în nici un fel, sunt indiferenti. Respectiv el adopta un comportament ce este intarit de raspunsul auditoriului. Dacă el are această reacție (agresivitatea), ar trebui să îi anulăm contingentele (intărirea din partea mediului, aprobarea ori dezaprobarea grupului sau a persoanei vizate ca victima în acest caz) știut fiind faptul că prin nonintarire, orice reflex se stinge. Comportamentul actual al lui Mihai nu constituie o reacție automata, conditionata, ci este mediata de procese cognitive (anumite emotii, anumite motivatii).

El se simte puternic (compensator pentru inferioritatea ce o resimte acut), are impresia că are putere (chiar dacă o exercită în sens negativ); este un personaj activ ce influențează mediul, el este cel care determină comportamentul celorlalti care au o reacție în raport cu el. Le-am explicat acest lucru de multe ori, în diferite moduri, au făcut progrese. Dar Madalina sustine că „este imposibil Doamna, stăți dvs. cu el atâtea ore și atunci să vă vedem ce ne mai explicați”. Și astfel Madalina și alte „victime” ce se intersectează pasager cu Mihai, îi întretin comportamentul.

În excursia la Negoiu, am avut posibilitatea să le dau un exemplu practic cum să se comporte cu Mihai „când îl apuca”. Eram pe o poteca îngustă, la începutul urcusului spre varf. Urcam în sir indian. Ca de obicei, un ambliop însoțea un nevazator. Copiii ambliopi îi mai abandonează pe nevazatori din când în când pe drum, „plasându-i” altui însoțitor. În acel moment eu îl tineam pe Mihai de mână în fata mea și pe Madalina, tot de mână, în spatele meu. Acestia conversau și la un moment dat au început să se lovească, eu fiind la mijloc. Situația ar fi fost obisnuită, dacă poteca nu ar fi fost prea îngustă și eu nu mai puteam mentine echilibrul. M-am prefăcut supărată și i-am spus lui Mihai că îl arunc în rapa. Acesta, intrând în jocul de rol în care avea experiența din jocuri, spectacole sau discutii, a spus că se arunca el singur și a alunecat de pe poteca. Pentru că terenul era potrivit pentru un astfel de joc, l-am lăsat și acesta aluneca prefăcându-se că tipa, urca, se prefăcea că aluneca, urca din nou și tot așa până a obosit. Apoi l-am pus în fata sirului și l-am lăsat să meargă pe poteca fără a se tine de cineva, eu fiind în spatele lui. În discuțiile din tren, la întoarcere (unde obisnuiam să comentăm cele intamplate), Mihai mi-a spus că și-a dat seama imediat că vreau să îl obolesc fizic pentru că să mai scape de tensiunea nervoasă pe care o simtea, nu știe din ce motiv. Mergând apoi în fata sirului, el, nevazatorul, mergea fără a fi „tarat” s-a simțit sigur pe el, mandru, puternic. Acesta a fost un prilej pentru totuși să discutăm cum se simt ei când sunt însoțiti de un vazator. „Ma simt inutil” „ma simt ca o carpa tarata” „simt ca ma manipuleaza și din pacate nu doar fizic” „deși ma însoțeste cineva care are ceva ce mie imi lipsește (ochii), simt că vazatorul imi amputează personalitatea” „simt că însoțitorul este o dovadă că eu nu vado, imi întărește acest lucru pe care eu îl neg și totuși trebuie să îl accept!” „imi este teama că mă da cu capul de zid” „o face din obligație, mila, nu din dragoste, sau natural”, „știu că e obligat să mă țină și o să mă abandoneze”.

Terapia prin mișcare: gimnastica, dans, inot, alpinism, sporturi de iarnă

Am făcut exerciții de gimnastica, câteva minute, când timpul afectat activitatilor statice (scris, cusut, confecționarea de obiecte) era prea lung.

Am folosit *gimnastica* pentru exercitiul traseelor pe care le aveam de parcurs în excursii. Simulam în sala de sport obstacole. Când erau mici, în iarna lui 1994 am ieșit puțin în curte însă au fost destul de speriați de gheață și zapadă și de ieșit afara în general.

Am intampinat greutati si din partea sefei directe care nu ma lasa sa ii scot afara pe motiv ca „racesc”. Am fost foarte mirata ca Alina, în varsta de 10 ani, nu stia cum este la pipait si gust zapada! Si atunci am hotarat ca trebuie sa iesim afara cat mai des. Am pornit de la formarea celor mai elementare reflexe de mers, cu exercitii în clasa. „Ce faci cand cazii?” „Tin fata sus ca sa nu imi sparg ochelarii” „Demonstreaza. Bravo. Inca o data si inca o data” Am initiat jocuri în care copiii se impingeau, se dezechilibras. În curte, intai i-am tras dupa mine, pe gheata, cu o chinga, ei stand pe vine si mai apoi în picioare.

Aruncarea cu bulgari de zapada intr-un zid

Aceasta activitate am facut-o într-o dupa-amiaza de iarna cand afara era cam frig si desi ne-am terminat lectiile nu am gasit nici un motiv (si nici macar pretext) pentru care sa iesim afara. Am mers chiar în alte clase pentru ca sa ne oferim sa facem un mic serviciu cu locatie în afara scolii, sa cumparam cuiva, ceva de la magazinul din colt. Desi nu am gasit, am iesit totusi „sa respiram aer rece”. Am vazut un zid si o gramada de zapada langa el si mi-a venit ideea sa ii pun sa arunce cu zapada. La inceput nu stiau nici sa faca bulgari; apoi aruncau, dar bulgarele nici nu ajungea la zid. Dupa un timp fetele au aruncat pana la 5 m inaltime, iar baietii peste 7-8m. Se bucurau cand aruncau peste zid (nu mai auzeau cum bufneste zapada în zid). Fiecare era curios sa stie unde a aruncat, iar eu le spuneam dupa fiecare bulgare – stanga, dreapta, mai sus, mai jos. Le-am aratat si diferenta între gestul fetelor de a arunca ceva (cu bolta deasupra capului) si cel al baietilor (cu avant din lateral).

Au inotat în piscine, lacuri sarate si în mare. Din toti copii cu care am lucrat, doar Madalina mai intrase în apa adanca si chiar stia sa inoate (ea fiind din Mangalia). Am avut bucuria de a fi martora manifestarilor unor copii nevazatori sau ambliopi la primul contact cu apa adanca. În afara de inotul propriu zis am profitat sa ii invat sa experimenteze miscari libere, cotate de ei ca ciudate, caraghioase, care pe uscat nu aveau curajul sa le faca pentru ca erau vazuti de altii care ar fi ras de ei. A fost inceputul pentru terapia experientiala prin dans si miscare.

Drumetiile si alpinismul le-am initiat cu gandul la autonomia si orientarea spatiala a nevazatorilor si ambliopilor slab vazatori în special. În timp aceste activitati s-au imbogatit în semnificatie.

În toate aceste iesiri am urmarit preponderent dezvoltarea simtului orientarii si a independentei în mers. Pe drum le vorbeam permanent, dezvoltându-le campul cognitiv cu informatii din manuale si numai, expresii literar-artistice, metafore, bazându-ma pe suportul material pe care-l gaseam în drum. Le repetam sa fie constienti de tot ce simt, sa cunoasca ceea ce ii inconjoara prin ei si nu prin intermediari. I-am pus sa pipaie, sa miroasa, sa guste daca se putea, sa diferentieze atmosfera umeda si cea uscata, mirosul de gara, de munte, de incaperea varuita proaspat, mirosul oamenilor etc.

Le repetam sa fie constienti de tot ce simt, sa cunoasca ceea ce ii inconjoara prin ei si nu prin

intermediari. Am observat ca obisnuiesc sa preia parerile celorlalti si sa fie putatori de opinie chiar si în privinta mediului. Ceea ce ar putea sa cunoasca si sa verifice cu simturile lor, prefera sa preia deja prelucrat de persoane vazatoare care pot deforma realitatea (cu sau fara intentie) oferind punctul lor de vedere.

Au urcat singuri de la pante line si urcusuri de cateva minute, în parc, pana la drumuri de 8 ore de urcat si coborat pante cu grad mare de inclinare si pline de obstacole naturale (noroi, copaci cazuti, nenumarate parauri, pietre, grohotis), în trasee montane.

S-au catarat în copaci pana la 10 m sau pe stanci doar cu coordonare verbala.

Au folosit frecvent toiagul de munte si au (re)cunoscut necesitatea unui baston. A fost o forma mascata de a-i obisnui cu bastonul alb pe care il refuza hotarat.

I-am invatat sa diferentieze la talpi poteca de iarba sau noroi, ce fel de teren este, si inclinatia acestuia. Astfel ei au tinut poteca singuri, simtind diferenta între iarba, pietris, grohotis.

Au trecut nenumarate parauri pe barne din butuci, sau din piatra-n piatra.

În februarie 2000, într-o vacanta la cabana Barcaci (Masivul Fagaras) au saniat si s-au jucat în zapada. În martie 2000 *au schiat si saniat* la Balea Lac, au urcat o portiune de ghetar, au alunecat cu snowmobilul.

Au invatat sa-si faca rucsacul, au instalat cortul, au facut focul.

În excursia Negoii, înainte de a aborda ultima portiune (si cea mai grea), spre varf, am avut o discutie de grup importanta. Am luat o gustare, ne-am odihnit pe iarba si am vorbit, incepand cu exemple de situatii dificile pe care fiecare le-a avut de depasit în viata si modul în care au procedat, cum au reusit, ce resurse ori strategie a folosit fiecare. I-am anuntat ca urcusul va fi foarte dificil dar fara pericole. Le vor tremura picioarele, vor gafai, li se va usca gura. Vor trebui sa isi depaseasca limitele atat fizice cat si psihice pe care stiau ca le au. Vom iesi în golul alpin unde e numai piatra si ici colo cateva smocuri de iarba. Trebuie sa se gandeasca bine daca vor sau nu sa urce, daca sunt dispusi sa faca sacrificii. Le-am spus ca la un moment dat, fiind obositi de urcus, vor tacea si se vor gandi la multe, le vor trece prin minte intamplari, dialoguri (terapia amintirilor si a flash-back-urilor traumatizante), vor dori sa renunte, dar sa isi fixeze toata atentia, concentrarea, intentia, spre varf. Odata ajunsi acolo vor fi cel mai sus, mai sus decat X sau Y (exemple de profesori sau colegi superiori ori antipatici). Le-am atras atentia sa isi dozeze efortul atat la urcus, asa cum am invatat (respiratie, pasi egali), cat si per total, finalul nefiind în varf ci la cabana. I-am mai intrebat o data cine vrea sa renunte (ar fi putut sa ne astepte în acel loc cu unul dintre cabanieri care ne-a insotit). Au urcat toti. Am ajuns cu totii în varf. Au tipat si au fost extrem de bucurosi. La coborare simteau ca plutesc, senzatie pe care o au alpinistii ce isi depasesc limitele fizice, psihicul fiind cel ce sustine intregul. Seara, la cabana, au savurat cate un ceai cu rom, rasplata materiala cu care i-am

ademenit pe drumul de întoarcere. În discuția din tren erau foarte veseli, binevoitori, concilianți, liniștiți s.a.m.d., ca de obicei după excursie. Am observat însă din gesturi și discurs, mai multă siguranță, încredere în ei, în viitor, au afirmat că acum simt că tezele sau alte lucrări de control, ascultări sunt „floare la ureche”.

Reluând în discuție gândurile ce le-au avut în timp ce urcau, când le era foarte greu și vroiau să renunțe, am urmărit identificarea și modificarea gândurilor negative, delimitarea cognitiilor de emoții. Apoi am descoperit împreună capacitățile de poziționare a lor în diferite contexte ale vieții lor (varietatea fațetelor eu-lui) și a resurselor proprii ce pot fi folosite în diferite contexte. Am identificat resursele și le-am analizat (resurse personale, sociale și spirituale). Am încercat să stabilem conexiunile inconstiente ce amenința eu. Acești copii traumatizați de handicapul lor (disfuncționalități fizice cu repercusiuni și în viața socială), de atmosfera din familiile lor în general dezorganizate, de atmosfera însecurizantă afectiv de la internat, au o serie de anxietăți ce afectează profund nivelul emoțional, cel funcțional, orientarea către viitor, centrarea pe sine și sentimentul de împlinire. În următoarele zile din cursul săptămânii, cred că și-au identificat o traumă centrală, alte traume ce le credeau principale favorizatoare de anxietate, devenind traume secundare.

Un alt fapt pe care l-au observat a fost acela că ei nu accepta și încearca mereu să schimbe ceea ce este în exteriorul lor: comportamentul semenilor, regulile din școală, destinul. În acest caz, ultima porțiune a ascensiunii către varf, natura părea că e potrivă, drumul era doar marcat, nu și batătorit, ca în celelalte excursii (poteci, drum forestier), erau bolovani pe care trebuiau să le aprecieze mărimea și să calce pe următorul, având grija să nu se dezechilibreze pentru că muchiile erau ascuțite sau poate era instabil. Fiecare bolovan era altfel. Fiecare om întâlnit este altfel și trebuie să îi permitem să fie o entitate separată. Ei cereau celor din jur să aibă aceleași gânduri, aspirații, valori, scopuri, sentimente ca și ei. Au constientizat că ei exercita chiar o presiune asupra celor din jur să se modifice până la identificare cu valorile purtate de ei, să le satisfacă nevoile imediat și dacă se poate chiar venind în întâmpinarea lor; păreau că sunt rasfațați, capricioși. Am observat și în lunile următoare că și-au speculat această descoperire. Încrederea în sens general irumpe din încrederea în tine însuși. Cred că ei au descoperit de fapt că pot avea încredere în propriile sentimente și acțiuni. Am mai observat și că impulsurile lor nu mai sunt așa distructive și nu mai au nevoie atât de des să stea în poziție de apărare. Când intra cineva în clasă era considerat intrus, era înconjurat imediat și gonit cu vorbe înainte ca acesta să fie întrebat ce caută acolo. Am observat că doar Mihai și Radu au rămas ca niște cerberi ai clasei, ceilalți manifestându-se mai politici. Consider că ei încep să înfrunte viața așa cum este, au învățat să creadă în ei însșiși, în unicitatea lor și a celor din jur, să-i accepte pe ceilalți, salvându-se de la izolare. În săptămânile următoare am deschis o discuție pe

această temă și au fost de acord că este bine să se împlinească în interiorul lor în loc să încerce să se împlinească în afara. Au fost de acord că ar trebui să privească mai mult către propriile strfunduri, să se cunoască, să se asume, să se accepte, să se controleze, să se adapteze, să evolueze.

CONCLUZII

Rezultatele obținute la probele de evaluare psihodiagnostică confirmă ipotezele studiului și implicit confirmă eficiența demersului psihoterapeutic desfășurat.

S-a constatat că în urma demersului terapeutic aplicat s-a observat un grad mai mare de inteligență emoțională și automonitorizare decât la subiecții din lotul martor, asupra cărora nu s-a intervenit psihoterapeutic.

Demersul psihoterapeutic a contribuit la creșterea inteligenței emoționale, îmbunătățind capacitățile copiilor de a se interrelaționa, de a comunica adecvat, de a-și controla frustrările și conflictele aparute în spațiul interpersonal.

Demersul terapeutic a optimizat gradul de autocontrol al conduitei emoționale și prin aceasta al celei relaționale.

Demersul terapeutic a condus la dezvoltarea evidentă a comunicării verbale, copiii învățând să-și exprime sentimentele, gândurile, nu doar prin exercitiul cuvântului ci prin acela al exteriorizării autentice.

Demersul terapeutic aplicat a condus totodată la îmbunătățirea autonomizării abilitând copilul sub aspect senzorial, motric, relațional, acesta devenind mai capabil să se descurce (în sensul autoservirii) în situații curente de viață.

Autonomizarea dobândită cu ajutorul psihoterapiei reconsidera imaginea de sine, defectuoasă la nevazatori și adolescenți.

În etapa de definitivare a personalității (adolescența), de trecere la nivelurile superioare, este necesar un stadiu de optimizare comportamentală în care aceștia trebuie să se exploreze, să se autocunoască, să-și activeze propriile resurse, să învețe modalități eficiente de comunicare și relaționare, în cuplu, în grup, cu cei de aceeași vârstă, dar și cu cei de o vârstă mai înaintă.

Subiecții însisi au observat, prin comparație cu sine sau cu alte persoane de vârstă sau diagnostic asemănătoare sau diferite, optimizarea și implicit evoluția lor pe toate planurile.

Presupunem că imaginea de sine și implicit perceperea celorlalți este defectuoasă pentru că ei au un simț important mai puțin. Copiii nevazatori, persoane cu tulburări emoționale evidente și scuizabile, au fost atrași de terapie, observând ei însșiși că i-a ajutat să își depășească starea de izolare și a dificultăților de relaționare. În impasul existențial, cel al adolescenței și al pierderii vederii, tehnicile terapeutice i-au ajutat la eliberarea de teama și complexe afective, redându-le speranță și libertate, valorizându-și viața.

Toate aceste activități numite extra curriculare de către colegii pedagogi, numite interesante de către

copii, considerate de mine a fi terapeutice, s-au dorit a fi o corectie a constrangerii, o îmbunătățire a sistemului în care copiii deficienți de vedere coexistă din clasa I-a (7ani) până la post-liceala (23 ani).

Relatia mea cu acești copii a fost apropiată și bazată pe încredere, factor crucial în terapie. Acest tip de apropiere, diferit de cel cu un părinte sau cu un prieten, m-a ajutat să mențin o distanță care să-mi permită obiectivitatea și reflecția terapeutică. Le-am oferit acel tip de iubire lipsită de familiarism, caldă dar nu unsuroasă. Am dat dovadă de atenție, răbdare, fermitate combinată cu flexibilitate, umor, imaginație, atitudine ce a dus la menținerea controlului asupra grupului. Am oferit copiilor în mod constant și stabil prin atitudine, gesturi, feed-back-uri verbale, garanția că nu îi judec, că îi accept exact așa cum sunt, cu trairile, eșecurile, aspirațiile, idealurile lor.

În clasele I-IV am pus accent pe socializare, autonomizare, structurare și restructurare comportamentală, terapie educațională complexă și integrată (exercitarea directă a educației într-o formă terapeutică). În ciclul secund de învățământ am abordat o manieră mai puțin directivă și mai mult expectativă, creând condiții psihologice pentru producerea insight-urilor clarificatoare, făcând posibilă autocunoașterea. Astfel ei au avut posibilitatea să lucreze singuri asupra lor, prin dezvoltarea propriilor resurse creative, transformativă, în consens cu scopurile asumate, responsabili pentru sine.

În ciuda activităților de ergo terapie, arteterapie din clasele ciclului primar de învățământ, am observat că se retrag în sine, se exprimă inautentic, imitativ sau inhibat. În clasa aV-VI-a am bazat terapia pe exteriorizare/exprimare prin mișcare, cuvânt (aV-a mai mult pe mișcare; aVI-a pe mișcare și cuvânt). Am continuat până azi. În clasa aVII-a am lucrat în vederea constituierii corporale (postura, gestică, mimică, raportul cu alte obiecte și ființe din jur). Din clasa aVIII-a am introdus îmbunătățirea imaginii de sine, descoperirea identității autentice. Prin comparație cu adolescenții din grupul de control, este vădit observabil că a avut loc o restructurare la nivel mental și acțional.

În timpul discuțiilor individuale sau în grup, copiii s-au bucurat de noi achiziții cognitive care s-au transferat apoi în plan personal ca strategii de viață, devenind obiectivabile în comportamentul cotidian.

Lucrând în grup i-am pus în concretul situației de interacțiune. Apelând la tehnici terapeutice experiențiale, mijloace considerate încă neortodoxe în concepția românilor (și din păcate și în școala românească), prin activarea resurselor proprii am solicitat depășirea modalităților învățate, preluate verbal, „roluri” care adesea nu valorifică potențialul personal. Descoperind ei personal strategii corespunzătoare de interacțiune socială le-am stimulat latura creativă și emoțională. În momentele în care ei au fost doar spectatori, au observat și au constientizat propriul blocaj, a fost prilej de autoanaliză benefică, restructurată în timp.

Consider că le-am arătat drumul pe care dacă pornesc își (re)descopera bucuria și șansa de a comunica cu alți oameni / semenii, de a ieși din izolare și inautenticitate, de revalorizare a contactelor interumane și a lor înșiși.

Fotografiile și imaginile video ce însoțesc lucrarea, sunt un substitut al realității ce o deformează. Aceste imagini prezintă repere și raporturi spațiale. Ceea ce este important/reprezentativ pentru acea fracțiune de timp imortalizată se poate afla în fundal, poate fi mic, poate că nu se vede ci se aude, se miroase, se gusta, se pipăie, se intuiește, se simte.

Cuvântul este plin de înțelesuri personale; este expresie palidă a tot ce ne înconjoară, a tot ce simțim. Cuvintele sunt cautate a fi într-o împreunare științifică, formă ce se dorește a părea cât mai obiectivă. Așa am încercat să privesc situațiile chiar în momentul producerii lor, fără sentimentalism, distanță pentru protecția proprie.

Imagine și cuvânt, forme de reflexie* ce reprezintă ceea ce vrea să exprime autorul. Aș fi preferat ca în loc să scriu acest raport, să lucrez cu acești copii.

* reflexie – fenomen de întoarcere parțială a luminii, a sunetului, a radiațiilor în mediul din care au venit atunci când întâlnesc o suprafață de separare a două medii. (DEX)

DIRECȚII DE CERCETARE ÎN PSIHOLOGIA PREVENTIVĂ

Dorina LOGIN

Centrul de Sănătate Mintală

Deva, România

dorinalogin@gmail.com

ABSTRACT: Is preventive psychology necessary? Which are the characteristics of the psychological research concerning prevention, and which are the main trends in preventive research? Which position preventive psychology has inside mental health centers? Which are characteristics of an efficient program: its contents, structure, duration, target population and dissemination of the effects? The arguments concerning the need of psychological prevention and of sustained research in this field (knowing that there is an increase in the frequency of mental health problems both among adult population and, also, among children and teenagers) is the major theme of this paper. It pleads for (a) a combined effort of the specialists from the field of psychology and also for a collaboration with specialist from the fields of education, healthcare and social sciences; and (b) the accomplishment of replicate researches in order to build a database concerning the dispersion and the frequency of the problems, and to assess the efficiency of the prevention and positive development programs used.

Key Words: preventive psychology, research, mental health, preventive programs, assessment.

Sănătatea mintală constituie și este declarată o prioritate națională. Gradul de sănătate mintală are impact asupra calității vieții și stării subiective de bine, este esențială în eficiența persoanelor în domeniile lor de activitate, în educația copiilor și progresul societății.

La rândul ei, abordarea preventivă devine o necesitate în condițiile în care țelul personal principal este atingerea, crearea și menținerea unei stări generale de bine aflate în relație cu dezvoltarea, relaționarea, eficiența productivă și progresul social; pe de altă parte, datele oferite de observațiile specialiștilor și de studiile epidemiologice – derulate la nivel național și de către organisme internaționale – surprind extinderea/intensificarea problemelor de sănătate mintală la toate categoriile de vârstă. Necesitatea promovării sănătății și prevenției este și mai evidentă în contextul (a) analizei consecințelor imediate și pe termen lung – la nivel individual și comunitar/social – ale problemelor de sănătate mintală și (b) al predicțiilor OMS referitoare la ritmul de creștere al bolilor psihice și de deteriorare a sănătății mintale (analizele OMS semnalează pericolul unei creșteri cu 40% a problemelor de sănătate mintală în perioada 2000-2020, în condițiile în care nu se intervine adecvat, preventiv).

Necesitatea promovării abordării preventive în psihologie este susținută de cercetările și literatura în domeniu (Compas, Phares, Ledoux, 1989; Dads, 1991; Cowen, 1994; Yoshikawa, 1994; Fredrickson, 2000; Gilham, Reivich, Shatte, 2002), de concluziile practicii și ale unor cercetări proprii (Login, 2005), de datele oferite de rapoarte naționale sau ale unor organizații internaționale privind situația actuală și tendințele de evoluție – creștere accentuată – ale problemelor de sănătate mintală (Raport pour la Santé en Europe 2005; Déclaration sur la Santé Mentale pour l'Europe. Rélever les défis, trouver des solutions, 2005).

Creșterea îngrijorătoare – atât ca și frecvență cât și ca și intensitate și comorbiditate – a problemelor de sănătate mintală, a patologiei emoțional-sociale și comportamentale diagnosticabile, conform criteriilor de diagnostic psihiatric reprezintă un semnal de alarmă. Raportul OMS pentru Europa pe 2005 semnalează faptul că 20% din morbiditatea în Europa este reprezentată de bolile mintale; în Europa Occidentală 5-10% din populație este afectată de depresie majoră. Și mai îngrijorător este faptul că doar aproximativ 50% din cei cu probleme psihice primesc asistență de specialitate. Evaluările OMS indică un număr impresionant de persoane afectate de boli mintale (aproximativ 450 milioane anual). Anxietatea și depresia sunt tot mai răspândite, devin tot mai „comune”. Numărul de tentative de suicid crește în fiecare an. Raportul OMS menționează un număr de aproximativ 873.000 cazuri de suicid anual. Date oferite de un raport al Institutului Național de Sănătate Mintală al SUA realizat în anul 2000 și prezentat pe MEDLINE oferă, de asemenea, o imagine îngrijorătoare asupra sănătății mintale a copiilor și adolescenților americani. Raportul menționează faptul că 1 din 5 copii sau adolescenți prezintă o tulburare emoțională sau comportamentală diagnosticabilă, iar 1 din 10 suferă de tulburări emoționale severe. Se mai menționează și faptul că doar 17% din cei ce prezintă tulburări primesc îngrijiri de specialitate. Unul din opt adolescenți sunt diagnosticați cu depresie, iar suicidul se află pe locul trei al cauzalității deceselor între 15 și 24 de ani și pe locul patru pentru perioada de vârstă 10-14 ani. Se constată o scădere a vârstei minime la care apar tentativele de suicid, consumul de alcool, tutun și o agravare accentuată a tulburărilor comportamentale și a delinvenței.

În Declarația semnată de reprezentanții OMS la întrunirea de la Geneva (2005), promovarea sănătății

mentale și prevenția sunt desemnate ca prioritare; în ceea ce privește România, aceeași declarație semnalează lipsa unor studii și abordări comprehensive, lipsa unor informații adecvate asupra problemelor și nevoilor populației, un nivel scăzut de interdisciplinaritate în abordare și cercetare, și consideră prioritară realizarea unor studii de evaluare a problematicii din aria sănătății mintale, dar și elaborarea și implementarea unor programe eficiente de informare/educare și promovare a sănătății mintale.

În afara amplificării tulburărilor mintale diagnosticabile se remarcă și frecvența crescută în rândul întregii populații, la nivelul tuturor categoriilor de vârstă, dar în special la copii și adolescenți, a unor probleme emoțional-sociale, somatice și/sau comportamentale ce nu întrunesc criteriile de diagnostic psihiatric, dar afectează negativ starea subiectivă de bine și eficiența personală. În condițiile în care nu se intervine adecvat și la timp, aceste probleme prezintă un risc important de structurare patologică.

Concomitent cu extinderea patologiei se remarcă o creștere constantă a gradului de insatisfacție psihică. Se pare că cele mai importante schimbări/creșteri au loc nu la nivelul bolilor psihice grave, ci la nivelul gradului de mulțumire, de satisfacție psihică ce prezintă scăderi importante. În schimb, în contextul schimbărilor sociale rapide și majore, stresul psihosocial este în continuă creștere, solicitând dezvoltarea și punerea în practică a unor mecanisme adaptative de coping. Cu toții resimțim, mai mult sau mai puțin intens și distructiv, impactul acestor probleme asupra calității vieții noastre, asupra stării subiective de bine, asupra relațiilor și comportamentului, asupra eficienței activității, respectiv asupra nivelului performanțelor în muncă în activitățile desfășurate. Abordarea preventiv-educțională constituie o soluție la problemele menționate.

Așadar, problemele comune, nediagnosticabile din punct de vedere psihiatric, afectează starea de bine, eficiența profesională/școlară și relațională, fiind la rândul lor întreținute de acestea. Această reciprocitate determină o evoluție în spirală a problemelor (Login, 2005). Incertitudinea generată de schimbările rapide și scăderea stării de satisfacție la nivel individual au importante consecințe negative imediate, pe termen mediu și lung, atât la nivel personal dar cât și la nivelul familiei, grupului, comunității, societății, și asupra generațiilor viitoare. Se știe că educația este un „lanț” în care starea de sănătate mintală a părinților, modelele și atitudinile parentale joacă un rol important; copiii și adolescenții de azi sunt părinții de mâine care vor educa în acord cu modelele pe care ei le-au primit și în strânsă relație cu starea lor de sănătate mintală, cu gradul lor de echilibru emoțional. A acționa astăzi asupra copiilor și adolescenților înseamnă a acționa asupra generațiilor următoare. A interveni la nivelul părinților înseamnă a influența dezvoltarea copiilor.

Dificultățile terapiei, costurile crescute sub aspectul resurselor umane și la nivel material, eficiența scăzută uneori a terapiei, recăderile (eficiența relativă

a terapiei), riscul crescut de stigmatizare în cazul tulburărilor mintale și, implicit, al terapiei, corelat cu riscul scăzut de stigmatizare al programelor de dezvoltare personală și promovare a sănătății, sunt și ele argumente în favoarea prevenției.

Un argument important în favoarea intervențiilor preventive, mai ales al celor universale, plurifocalizate, este că doar o parte din cei cu probleme de sănătate mintală, mai mult sau mai puțin grave, vor solicita un consult de specialitate; restul le ignoră, le neagă, continuând să trăiască cu ele, ceea ce nu face decât să le agraveze și să genereze o extindere, o complicare a problemelor.

Mai mult, beneficiile aduse de derularea unor intervenții preventive într-o arie se extind și asupra altor arii ale dezvoltării și acțiunii.

Lista poate continua cu argumente oferite de studiul riguros științific al organizării și derulării prevenției, al efectelor diferitelor programe de dezvoltare pozitivă și prevenție.

Atitudinile adoptate și strategiile elaborate la nivel european au impact asupra strategiei guvernamentale naționale. Faptul că Uniunea Europeană a recunoscut la reuniunea miniștrilor Sănătății din 12-15 ianuarie 2005 de la Helsinki că sănătatea mintală este o prioritate, are efecte asupra legislației naționale și abordării problemelor de sănătate mintală la noi.

Legea nr. 487/2002 pentru promovarea sănătății mintale și protecția drepturilor persoanelor cu handicap afirmă că sănătatea mintală reprezintă o componentă fundamentală a sănătății individuale și constituie un obiectiv major al politicii de sănătate publică. Ordinele ministrului sănătății, care vin să completeze legislația privind sănătatea mintală, subliniază aceeași abordare. În preambulul de la „Strategia în domeniul sănătății mintale a Ministerului Sănătății din România” se face referire la statistici OMS ce indică o prevalență pe viață de 33% a tulburărilor psihice și se menționează că, la ora actuală, în România nu există studii epidemiologice recente din cauza „costului lor mare”; în această situație se emite chiar ipoteza unui procentaj mai mare decât media europeană în ceea ce privește deteriorarea generală a stării de sănătate, creșterea consumului și dependenței de substanțe, creșterea ratei suicidului, a comportamentelor agresive și violente etc (și, aș adăuga, tendința de apariție și dezvoltare a problemelor, fie ele emoționale sau comportamentale, la vârste din ce în ce mai mici). În același preambul se subliniază și aspectul foarte important al impactului bolii psihice asupra echilibrului microgrupului social (familie, grup profesional).

Elaborarea și punerea în practică a unor măsuri adecvate de prevenție și de promovare a sănătății reprezintă o soluție viabilă pentru remedierea problemelor. Prevenția este considerată a fi o modalitate cheie de reducere a incidența tulburărilor psihice, iar atingerea acestui deziderat presupune o întreagă categorie de activități teoretice, practice și de cercetare focalizate pe (a) identificarea nevoilor

populației generale sau/și a diferitelor categorii de populație, (b) conceptualizarea și testarea modelelor sanogene și patologice, (c) identificarea diferitelor categorii de factori cauzali, de menținere și agravare a tulburărilor, (d) identificarea resurselor personale și sociale, (e) conceptualizarea și implementarea intervențiilor adaptate nevoilor, (f) formarea specialiștilor și (g) îmbunătățirea politicilor în domeniul prevenției.

În structura serviciilor de sănătate mintală un loc important îl ocupă rețeaua centrelor de sănătate mintală (fie centre nou înființate, fie rezultate din transformarea laboratoarelor de sănătate mintală). Strategia Ministerului Sănătății din România în domeniul sănătății mintale statuează Centrul de Sănătate Mintală ca „element structural major al sistemului de îngrijiri” menționând faptul că el poate îndeplini „și alte funcții importante cum ar fi screening-ul pentru identificarea factorilor de risc și a nevoilor concrete ale unui teritoriu sau implementarea unor programe de prevenție selectivă și focalizată”. Prin acest demers se urmărește creșterea gradului de accesibilitate a populației la serviciile de îngrijire a sănătății mintale și monitorizarea mai eficientă a problemelor. Atribuțiile centrelor se axează preponderent pe depistarea și tratarea problemelor de sănătate mintală, oferirea unei îngrijiri continue, intervenție în criză, consilierea pacientului și familiei, programe de reabilitare „vocațională” și petrecere a timpului liber. Se menționează, de asemenea, necesitatea colaborării interdisciplinare. Toate aceste reglementări se referă, însă, în mică măsură la rolul important al prevenției universale și al programelor de dezvoltare pozitivă și promovare a sănătății în creșterea rezistenței persoanei la tulburări psihice. De asemenea, fac puțin referiri la rolul și locul psihologului în promovarea sănătății mintale (se menționează doar existența specialiștilor psihologi în schema de personal a centrelor de sănătate mintală). Este adevărat că promovarea sănătății și prevenția presupune intervenție în mai multe arii și că este mai mult decât psihologie, dar nu poate face abstracție de psihologie.

Dincolo de recunoașterea impactului psihologiei în toate domeniile, ariile de activitate umană (muncă, joc, distracție, consum, carieră, educație, sport, sănătate etc.), o serie de argumente în favoarea dezvoltării psihologiei preventive țin de costurile prevenției: costurile umane și financiare ale îmbolnăvirilor/terapiilor sunt net mai mari decât cele ale intervențiilor de promovare a sănătății și prevenției. Analize realizate în SUA indică faptul că fiecare dolar investit în prevenție economisește 10 dolari investiți în terapie (dar să nu uităm faptul că în patologia psihică eficiența terapiei în restabilirea stării de sănătate nu poate fi exprimată într-un procentaj de 100% și că adesea „cicatricile” rămân). În preambulul menționat este adus exemplul costurilor globale ale alcoolismului în țările europene – apreciate la valori între 1% și 5% din PIB. În condițiile în care a fost găsit un raport de 9/1 în favoarea prevenției în ceea ce privește costurile,

devine și mai evident faptul intervenția societății trebuie să fie preponderent preventivă.

Experiența și studiile efectuate arată că rolul psihologului și al cercetării psihologice în promovarea sănătății pozitive și realizarea prevenției nu poate fi neglijat sau minimalizat (și acesta nu numai în domeniul sănătății mintale, ci și al sănătății generale – spre ex., rolul pe care psihologul îl deține în elaborarea și derularea programelor de promovare a comportamentelor sănătoase). Indiferent de domeniul în care își desfășoară activitatea, psihologul practician se confruntă cu probleme ce vizează prevenția. Autori diferiți aduc argumente în sprijinul implicării psihologilor practicieni și a celor din cercetare în prevenție (Jason, Corradi, Torres-Hardings, 2005; Biglan și Smolkowski, 2002). Recunoașterea acestei realități atrage atenția asupra importanței și a necesității formării și specializării fundamentale-teoretice și practice a psihologilor în această arie.

Psihologia preventivă înseamnă interdisciplinaritate, integrare, colaborare/cooperare și comunicare. Dincolo de relația evidentă a prevenției cu epidemiologia și abordarea medicală trebuie luate în considerare relațiile ei cu alte domenii și discipline științifice care aduc o perspectivă nouă în abordare și cercetare. Psihologia preventivă prezintă intersecții și chiar suprapuneri cu diferite specializări/domenii: psihologie clinică și psihopatologie, psihofiziologie, psihologia sănătății, psihologia comunitară, promovarea dezvoltării pozitive și a sănătății mintale, știința prevenției, epidemiologie, antropologie medicală și antropologie culturală, psihologia muncii și organizațională, educație/psihologia educației, psihologia socială și sociologie, psihologia învățării etc., ceea ce generează anumite caracteristici în elaborarea, implementarea și evaluarea intervențiilor preventive, respectiv în realizarea cercetării psihologice focalizate pe promovarea sănătății și prevenției.

Desfășurarea activităților eficiente în aria psihologiei preventive presupune:

1. Existența unei baze de date la nivel național

Evaluarea corectă, fidelă a situației din teren – sub aspectul stării de sănătate, al stării de mulțumire personală și al nevoilor populației – constituie baza pe care se construiește orice program eficient de prevenție. Oricât de bine ar fi conceput metodologic, un program care nu răspunde nevoilor reale, sau situației din teren, este inefficient, consumând inutil resurse. În aceste condiții este absolut necesară realizarea unor screeninguri naționale realizate pe eșantioane reprezentative, cu metodologii unitare și adecvate, în contextul unor programe unitare, coordonate la nivel național. Obiectivele evaluării sunt: patologia, problematica psihoemoțională și comportamentală neîncadrabilă în categorii psihiatrice, starea de sănătate și mulțumire personală, resursele interne, personale și resursele externe, factorii protectivi și de risc; ea are loc la nivel individual, familial, comunitar, instituțional. Pentru a fi eficientă, evaluarea trebuie să fie corectă, fidelă, să exprime situația din teren și, ca atare, necesită instrumente

fidele și valide, o metodologie fundamentată prin cercetare. Conceperea instrumentelor de evaluare și a strategiilor folosite este în relație cu suportul teoretic, cu modul în care sunt conceptualizate sănătatea și boala mintală; elaborarea și calitatea lor este rezultatul activității de cercetare.

2. Intervenție

Bazându-se pe o abordare teoretică comprehensivă, sistemic-ecologică și din perspectiva dezvoltării, intervenția psihologică preventivă, presupune două aspecte fundamentale: (a) acțiuni pentru depistarea, identificarea problemelor, mecanismelor, variabilelor personale care le generează și le întrețin și dezvoltarea/întărirea resurselor interne, a capacităților individuale de a înfrunța și depăși obstacolele inerente, de a înfrunța stresul și (b) în colaborare cu specialiști din sfera socialului, educației, acțiuni pentru a identifica și dezvolta resursele externe, fiind fundamentală găsirea și aplicarea strategiilor adecvate de integrare a celor două aspecte. Intervenția se fundamentează pe un model multicauzal și se realizează la nivelul individului, familiei, comunității, instituției, politicilor guvernamentale în domeniul educației și sănătății. Implementarea și extinderea intervențiilor preventive trebuie să fie fundamentată științific, să fie rezultatul unor studii de evaluare a efectelor. Orice intervenție este precedată de studii pilot și este susceptibilă, pe parcurs, de ameliorări și modificări cerute de rezultatele evaluărilor succesive și de schimbările detectate în nevoile populației.

3. Cercetare

Cercetarea este necesară în elaborarea metodologiei, instrumentelor de măsurare folosite, în domeniul elaborării și evaluării intervenției (structura, conținutul, populația țintă, durata, momentul și locul de aplicare), în domeniul implementării programelor.

Direcții de cercetare în psihologia preventivă

Psihologia preventivă este, în același timp, o modalitate/direcție de abordare și o disciplină teoretic-aplicativă ce necesită studii valide și fidele în domeniu pentru dezvoltarea și impunerea ei. Cercetarea în domeniul prevenției oferă „lecții” utile atât teoriei cât și practicii. Cercetarea oferă lecții, iar practicianul învață și le pune în practică.

Psihologia preventivă se adresează tuturor vârstelor, dar studiile și experiența indică eficacitatea și necesitatea crescută a acțiunilor preventive timpurii (Park și Peterson, 2003), la copii și adolescenți (Compas, Phares, Ledoux, 1989); studiile longitudinale indică faptul că, în proporții importante, copiii sănătoși, crescuți în familii sănătoase, devin adulți sănătoși.

Câmpul psihologiei preventive este foarte larg; el cuprinde aspecte de formare, practică și cercetare. Stabilirea și formularea unor direcții în cercetarea preventivă în psihologie se focalizează pe: (a) identificarea/cunoașterea situației reale a cercetării actuale în domeniu, (b) identificarea și analiza nevoilor sub diferite aspecte (specificul problematicii și tendințele de dezvoltare a patologiei, formarea

specialiștilor, metodologia de elaborare evaluare și implementare – strategii, tehnici, instrumentarul de măsură utilizat), (c) stadiul actual al cercetării în domeniu.

Cunoașterea și analiza obstacolelor, problemelor, limitelor și lacunelor existente constatate empiric, ocupă un loc important în stabilirea și formularea direcțiilor de cercetare în prevenție.

Cercetarea are caracter un integrativ și – folosind date/informații oferite de epidemiologie și sănătate publică, psihologia dezvoltării, psihopatologie și psihopatologia dezvoltării – se focalizează pe aspectele teoretic-aplicative în domeniul evaluării și intervenției psihologice, elaborării și implementării programelor, dezvoltării pozitive. Intervențiile preventive eficiente sunt focalizate multidimensional. Cercetarea eficientă presupune integrarea unor metode și strategii diferite, integrarea analizei cantitative și calitative, realizarea ei în contexte și locuri diferite, la nivele diferite (cercetare multistadială), permițând realizarea unor analize comparative.

Cercetarea preventivă trebuie să țină cont de complexitatea problematicii abordate, de specificul perioadei de dezvoltare, de raportarea la context (caracterul ecologic), de influențele reciproce ale diferitelor arii de acțiune, și să permită studii/analize comparative (efecte comparate ale programelor diferite, sau ale aceluiași program, în cadrul unei populații largi și la nivelul unor subgrupuri sau între populații diferite).

Indiferent de specificul domeniului în care se realizează, cercetarea presupune o bună fundamentare teoretică și empirică. Modelul teoretic, explicativ, cunoașterea factorilor implicați și a mecanismelor de acțiune ghidează elaborarea intervenției; dar cercetarea pornește de la practică, se fundamentează pe practică și se întoarce la ea. Originea cercetărilor se găsește în nevoile semnalate, descoperite în cursul practicii, iar rezultatele cercetărilor sunt destinate ameliorării și progresului în domeniul cercetat, respectiv favorizării funcționării optime și a stării subiective de bine a persoanei, reducerii problematicii/patologiei psihice și consecințelor sale negative la nivelul individului, familiei, comunității. Realizarea cercetării într-un domeniu specific, indiferent care ar fi acesta, presupune cunoașterea specificului său sub diferite aspecte, iar cunoașterea este mijlocită de experiență și documentare teoretică.

Tolan (1999) subliniază patru aspecte importante în realizarea și considerarea cercetării preventive: (1) eșantionarea – reprezentativitatea demografică și epidemiologică a eșantioanelor și adaptarea eșantionului la tipul de prevenție studiat, (2) rolul central al abordării din perspectivă ecologică și a dezvoltării, (3) focalizarea pe evaluarea proceselor și efectelor specifice diferitelor componente ale programului și (4) măsurarea rezultatelor.

O problemă importantă semnalată în aprecierea/evaluarea eficacității intervențiilor (Tolan, 1999) este aceea a măsurării absenței apariției și dezvoltării problemelor chiar în absența intervenției preventive.

Cercetarea preventivă trebuie să țină cont de complexitatea problematicii abordate, de specificul perioadei de dezvoltare, de raportarea la context (caracterul ecologic), de influențele reciproce ale diferitelor arii de acțiune.

Analize ale abordării preventive (Coie și colab., 1993; Kazdin, 1993) subliniază ca și caracteristici de bază în prevenție: (a) *caracterul integrativ* manifestat sub diferite aspecte (integrarea informațiilor și abordărilor diferitelor domenii și discipline, respectiv caracterul pluridisciplinar, integrarea diferitelor niveluri și tipuri ale prevenției, multicausalitatea/integrarea factorilor de risc și protectivi, integrarea diferitelor tipuri de programe/intervenții, integrarea rezultatelor cercetării din domeniul dezvoltării, psihopatologiei, epidemiologiei, științelor sociale în cercetarea preventivă și organizarea prevenției, integrarea diferitelor obiective și etape ale cercetărilor preventive: preintervenție, intervenție, evaluarea eficacității, implementarea programelor și organizarea serviciilor, influențarea/schimbarea politicilor, integrarea metodelor și tehnicilor), (b) caracterul colaborativ, (c) tendința de extindere a conceptului de prevenție – în acord cu tendința de integrare mai sus menționată, (d) abordarea din perspectiva conceptualizării continuității dezvoltării, (e) focalizarea pe sănătate, adaptare și dezvoltare pozitivă și (f) evitarea stigmatizării.

Cercetările în domeniul prevenției pot fi grupate, în funcție de momentul și domeniul pe care îl vizează, predominant, în trei mari categorii: (1) cercetările preintervenție care includ: (a) studii epidemiologice și etiologice clinice și de bază, (b) studii focalizate pe identificarea mecanismelor fundamentale ce intervin în realizarea schimbării la nivel bio-psiho-comportamental, a factorilor și proceselor protective și de risc; în această arie se includ studiile de dezvoltare și testare a modelelor procesuale, elaborarea programului preventiv și a studiului pilot; (2) studii/cercetare de evaluare a eficienței intervenției preventive prin raportare la problematică și tipul de populație abordat și (3) cercetare postintervenție, focalizată pe aspectele specifice implementării programului și diseminării concluziilor cercetării. Între cele trei categorii menționate există interacțiuni reciproce; se poate vorbi chiar de un „ciclu” al cercetării preventive, în sensul că rezultatele, concluziile, informația și experiența dobândită în cadrul unei etape/tip de cercetare fundamentează noi cercetări, elaborarea de noi obiective și ipoteze.

O analiză din perspectiva prevenției surprinde extinderea și diversificarea programelor/intervențiilor preventive. Sunt puse în practică numeroase programe, nu toate însă suficient fundamentate și evaluate sub aspectul efectelor lor proximale și distale. Această utilizare pe scară largă a programelor preventive este asociată, din păcate, cu o insuficiență coordonare și comunicare între specialiști. Insuficiența informațiilor despre tipul prevenției, populația țintă, operaționalizarea obiectivelor, structura programului,

metodologia (strategii și tehnici metodologice utilizate), eficiența/eficacitatea programelor este însoțită de inexistența unei baze de date comprehensive, actuale, corecte referitor la dispoziția problematicii în populație („harta problematicii”), la nevoile reale ale populației („harta nevoilor”) și de lipsa unor instrumente adecvate de măsură/evaluare.

Nu există protocoale standardizate, unitare de screening/evaluare a problematicii, factorilor protectivi/de risc, resurselor interne/externe, eficienței intervenției și nici instrumente de măsură standardizate, unitare (valide, fidele, sensibile, adaptate) la nivel național pentru aprecierea/evaluarea problematicii și a eficienței intervențiilor preventive.

Se poate vorbi de insuficiența sau lipsa coordonării intervențiilor preventive și a cercetării în domeniul prevenției psihologice ceea ce are drept consecință derularea unor acțiuni preventive dispartate, insuficient coordonate și ținute pe problematica esențială, pe nevoile populației, insuficient fundamentate teoretic și practic, lipsite de o bază de date empirice solide. Și, ca urmare, posibilitatea diseminării concluziilor și programelor, chiar în ciuda a eficienței lor, este limitată și prezintă riscuri.

Un aspect, deloc de neglijat al cercetării în domeniul prevenției, îl constituie replicarea cercetării și generalizarea concluziilor. Kazdin și Kendall (1998) subliniază importanța descrierii precise, în detaliu a intervenției, chiar sub forma unui manual ce prezintă date despre populație, conținutul și structura programului, durată, metodele și tehnicile folosite. În acest fel el poate fi replicat sau, în contextul unor modificări aduse poate servi cercetărilor comparative. Autorii menționează și necesitatea integrării metodelor cantitative și calitative în evaluarea eficienței programelor (atât în cazul studiilor pilot, inițiale cât și al celor aplicative).

Organizarea și derularea cercetării eficiente presupune, pe lângă popularizarea, asimilarea progreselor, reușitelor cercetării și cunoașterea și analiza obstacolelor percepute și a lipsurilor constatate. Cercetarea eficientă presupune comunicare, transmiterea rezultatelor comunității de specialiști în scopul utilizării/valorificării lor. De asemenea sunt importante studii focalizate pe factorii/variaabilele ce pot altera rezultatele, efectele scontate ale programului.

Pentru transpunerea în practică a legislației în domeniul sănătății mintale (respectiv legea 487/2002 privind promovarea sănătății mintale și protecția persoanelor cu tulburări psihice și ordinele ministrului cu referire la sănătatea mintală) referitor la necesitatea unor programe /strategii naționale de sănătate mintală și profilaxie adecvate cerințelor/nevoilor populației este necesară cooptarea specialiștilor în domeniu și valorificarea experienței/informației deținute de aceștia, informarea corectă asupra problematicii și strategiilor, formarea de specialiști în domeniul specific al prevenției și cercetării preventive.

Dezvoltarea și punerea în practică a prevenției necesită sensibilizarea factorilor responsabili și influențarea politicilor în domeniu. Pentru a realiza

acest deziderat sunt necesare argumente/date clare, convingătoare referitor la eficiența intervențiilor preventive, eficiență operaționalizată prin creșterea rezistenței, a gradului de adaptare, a eficienței personale, diminuarea problematicii și patologiei psihice și creșterea stării de sănătate mintală pozitivă (Jahoda, 1958, cit. de Argyle, 1992); sunt necesare date care să demonstreze eficacitatea și să justifice costurile acțiunilor de prevenție. Astfel de date/argumente sunt oferite de concluziile studiilor/cercetărilor de calitate realizate în domeniul prevenției. Pentru ca rezultatele, concluziile cercetărilor întreprinse să poată fi luate în considerare și aplicate, ele trebuie să respecte o serie de cerințe metodologice de bază. Realizarea acestor obiective/deziderate este astfel strict condiționată de realizarea cercetării de calitate. În toate etapele prevenției (preintervenție ce include inventarierea nevoilor și problemelor tulburărilor la nivelul populației, fundamentarea teoretică și elaborarea intervenției preventive, etapa intervenției experimentale în scopul evaluării efectelor acesteia și etapa postintervenție ce se focalizează pe implementarea programului în comunitate).

Trebuie subliniată importanța monitorizării efectelor în timp. În acest sens, Coie și colab. (1993) consideră că fiecare intervenție preventivă este, în mod inerent, longitudinală, pentru că presupune cu necesitate și urmărirea efectelor în timp. Deosebit de utile sunt studiile de urmărire a consecințelor pe termen lung. De asemenea, adesea, intervențiile preventive fundamentate pe modelul dezvoltării pot fi considerate un test al teoriei/modelului care le-a ghidat.

Evaluarea cercetării în domeniul prevenției presupune evaluarea diferitelor aspecte implicate, pornind de la adecvarea intervențiilor preventive la nevoile reale ale populației/comunității/societății sub aspectul obiectivelor, structurii, populației țintă, metodelor și instrumentelor de implementare și evaluare și până la formarea/specializarea specialiștilor în domeniul promovării sănătății pozitive și prevenție.

Analiza realității și a experienței deja acumulate în domeniul cercetării, sănătății, prevenției indică necesitatea unor programe de prevenție universale, selective și focalizate fundamentate științific (ceea ce devine argument al organizării și valorizării cercetării teoretice și empirice în domeniu) dar și rolul cooperării, integrării eforturilor specialiștilor și responsabililor din diferite domenii. Ceea ce constatăm adesea este atenția preponderentă acordată modelului medical în abordarea preventivă și o tendință crescută de focalizare pe populația aflată în situație de risc (prevenții selective și focalizate) sau cu simptomatologie evidentă și adesea structurată patologic. Riscul de etichetare, stigmatizare crește însă progresiv, fiind minim la intervențiile universale și maxim în terapie și intervențiile focalizate. Orientarea spre organizarea/aplicarea programelor universale este motivată, în afară de nivelul scăzut de stigmatizare, și de faptul că permite diminuarea și prevenirea mai multor tipuri de probleme (cunoscută fiind existența

unor factori comuni protectivi și de risc) și, promovând sănătatea și starea de bine, dezvoltă rezistența persoanei. De asemenea, sunt evitate suferința personală și efectele la nivelul familiei, grupului de muncă, comunității.

Declarativ susținem prevenția și cercetarea preventivă dar, în realitate, eforturile în această direcție sunt insuficiente, focalizarea fiind, predominant, pe remedierea, terapia și intervenția după declanșarea simptomatologiei, patologiei. Această tendință este evidentă și în orientarea preponderentă a studenților, a tinerilor profesioniști spre domeniul clinic, psihoterapie, abordării individuale. Atât timp cât reglementările legislative și politicile în domeniul sănătății valorizează predominant modelul medical, iar terapia evident favorizată, această orientare este în detrimentul stării de sănătate a populației. O contribuție importantă la această stare de lucruri o are și orientarea cererilor populației spre acest tip de servicii. Lipsa unei educații adecvate a populației privind rolul și locul promovării pozitive și al prevenției în dezvoltarea sănătoasă are importante consecințe negative; ele pot fi diminuate prin realizarea unor programe educaționale. Cercetarea în domeniul caracteristicilor și efectelor programelor de informare și educaționale reprezintă și ea o prioritate.

Includerea, în programa studenților la psihologie, a unor cursuri/module specifice de psihologie preventivă, care să urmărească atât pregătirea teoretică cât și dezvoltarea abilităților practice de intervenție și cercetare în domeniu, reprezintă o necesitate.

O direcție a cercetării preventive este orientarea spre modalitățile cele mai eficiente de formare și dezvoltare a specialiștilor și spre organizarea unor servicii cât mai eficiente în domeniu. Intervenția preventivă se caracterizează, de fapt, tocmai prin faptul că ea se derulează înainte de apariția semnelor tulburării, patologiei. Psihologia preventivă, respectiv cercetarea în această arie – cred – poate compensa lacunele prin focalizarea pe dezvoltarea pozitivă și demonstrarea eficienței intervențiilor ce urmăresc dezvoltarea abilităților, competențelor, resurselor personale dar și familiale și comunitar-sociale.

În analiza pe care o face abordării pozitive în psihologie, discutând conceptele de psihologie pozitivă, prevenție pozitivă și terapie pozitivă în legătură cu sănătatea mintală, Seligman (2000) subliniază, ca direcție importantă de dezvoltare și acțiune a psihologiei, promovarea unei atitudini active, a stării de bine, a focalizării pe identificarea și dezvoltarea resurselor personale, a punctelor forte, a calităților și rezistențelor personale. Toate intervențiile menite să crească rezistența personală, să dezvolte calități și să genereze gânduri și emoții pozitive, generează și dezvoltă o stare de bine și o creștere a eficienței personale cu efect preventiv în domeniul sănătății/bolii mintale. Autorul accentuează importanța operaționalizării și măsurării adecvate, fidele a gradului de sănătate mintală și propune chiar, prin analogie cu nosologia psihiatrică și elaborarea

manualului de diagnostic DSM IV, elaborarea unui ghid de clasificare a sănătății pozitive.

Nevoia realizării unor intervenții preventive focalizate pe nevoile reale ale populației atrage atenția asupra cercetării de tip epidemiologic, absolut necesară pentru crearea unei baze de date pertinente. Informațiile culese vizează nu numai aspecte ale problematicei și patologiei, ci și calitatea vieții, factorii protectivi și de risc, rezistența și vulnerabilitatea. Caracteristicile populației și ale problematicei sale orientează organizarea și derularea prevenției sub aspectul conținutului, structurării și metodologiei folosite.

Dezvoltarea abordării preventive este condiționată de sensibilizarea – atât a specialiștilor psihologi cât și a comunității și instituțiilor – față de această orientare care, cu costuri relativ mici, poate aduce beneficii maxime. Mesajul principal este că putem face mult mai mult decât să remediem, să tratăm ceea ce s-a deteriorat: putem să promovăm dezvoltarea pozitivă și sănătatea mintală prin acțiuni unitare, coerente, validate științific și, astfel, să creștem eficiența, gradul de satisfacție psihică, calitatea vieții.

Pentru a menține interesul pentru prevenție și pentru a influența politicile în domeniu, condiția fundamentală o reprezintă demonstrarea eficienței, succesului intervențiilor preventive, ceea ce, la rândul ei, presupune: (1) fixarea unor obiective/așteptări realiste, adecvate nevoilor existente (2) construirea intervențiilor preventive pe o bază teoretică și empirică solidă (în spatele oricărei intervenții preventive serioase se află un model teoretic solid ce orientează demersul practic – exemplu programele de dezvoltare a rezilienței se bazează pe modelul risc general versus rezistență elaborat de Rutter) și (3) cooperare între specialiști din diferite domenii și integrare interdisciplinară atât la nivelul cercetării cât și al practicii.

Concluzii

1. Implicarea psihologiei și a psihologilor, dezvoltarea unor strategii adecvate de elaborare, evaluare și implementare a intervențiilor preventive și de formare a specialiștilor este o necesitate în toate ariile de acțiune ale psihologiei.
2. Cercetarea preventivă este pluridisciplinară și integrativă. Termenii cheie sunt integrare, cooperare, pluridisciplinaritate, echipă de cercetare. Sunt incluse aici integrarea cercetării teoretice fundamentale cu cea aplicativă, conținuturilor și obiectivelor, impactul integrării diferitelor metode și strategii de intervenție, integrarea modulelor informațional educaționale cu cele formative.
3. Cercetarea este necesară în toate etapele prevenției: preintervenție, intervenție și postintervenție.
4. Cercetarea trebuie orientată spre aspecte constatativ-epidemiologice, spre identificarea și testarea modelelor procesuale, explicative,

identificarea factorilor protectivi și de risc și a efectelor interacțiunii lor, spre evaluarea programelor (sub aspectul structurii, conținutului, metodelor utilizate), strategiilor de implementare și efectelor implementării lor.

5. Un loc special îl ocupă studiile în domeniul dezvoltării pozitive.
6. O cerință importantă este realizarea de cercetări ecologice și comparative.
7. Efectele momentului (intervenții timpurii, intervenții în perioade de tranziție) și a duratei aplicării programului reprezintă o direcție importantă în cercetarea preventivă.
8. Studiile longitudinale ocupă un loc important în realizarea cercetării preventive.
9. Un domeniu important de studiu îl reprezintă cerințele metodologice (eșantionare, design, integrarea metodelor cantitative și calitative de analiză a datelor)
10. Analiza obstacolelor ce intervin în aplicarea și diseminarea programelor preventive constituie o direcție de studiu ce oferă numeroase informații utile cercetătorului și practicianului. Sunt necesare studii focalizate pe identificarea posibilelor erori în construcția și aplicarea intervențiilor, a factorilor perturbatori.
11. Alte teme ale cercetării în domeniul psihologiei preventive pot fi: elaborarea/validarea instrumentelor de măsură/evaluare, impactul intervențiilor psihoeducaționale, modalități eficiente de educare și sensibilizare a comunității, autorităților și de influențare a politicilor în domeniu.
12. Condiția fundamentală a progresului în domeniu îl reprezintă comunicarea/colaborarea specialiștilor în domeniu și elaborarea unei politici/strategii de acțiune unitare și adaptate nevoilor populației.

Bibliografie

*** Rapport pour la Santé en Europe 2005. L'action de santé publique: améliorer la santé des enfants et de population. Genève, Organisation Mondiale de la santé, 2005, www.euro.who.int/mentalhealth.

*** Déclaration sur la Santé Mentale pour l'Europe. Rélever les défis, trouver des solutions. Genève, Organisation Mondiale de la santé, 2005, www.euro.who.int/mentalhealth.

Anghelută, V., Nica-Udangiu, Șt., Nica-Udangiu, L. (1986) *Psihiatrie preventivă*. Ed. Medicală, București.

Allen, J.P., Kupernic, G., Philliber, S., Here, K. (1994) Programatic prevention of adolescent problem behavior: the role of autonomy, relatedness and volunteer service in the Teen Outreach Program, *American Journal of Community Psychology*, 22, 617-638.

Argyle, M. (1992) *The social psychology of everyday life*, Routledge, London/New-York.

Băban, A. (coord) (2001) *Consiliere educațională*, Cluj-Napoca.

Bennet, P., Murphy, S. (1997) *Psychology and Health Promotion*, Open University Press, Buckingham, Philadelphia.

Biglan, A., Smolkowski, K. (2002) The Role of Community Psychologist in the 21st Century, *Prevention and Treatment*, vol. 5, 2, January 15, <http://journals.apa.org/prevention>.

Bond, L.A., Compas, B.E. (Eds) (1989) *Primary prevention and promotion in schools*, CA: Sage, Newbury-Park.

Bruna, Z., Palmonari, A. (2003) *Manual de psihologia comunității*, Ed. Polirom, Iași.

Catalano, R.F., Berglund M.L., Ryan J.A.M., Lohchak, H.S., Hawkins, J.D. (2002) Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluation of Positive Youth Development Programs, *Prevention and Treatment*, 5, 15, <http://journals.apa.org/prevention>.

Coie, J.D., Watt, N.F., West, S.G., Hawkins, J.D., Asarnow, J.R., Markman, H.J., Ramey, S.L., Shure, M.B., Long, B. (1993) The science of prevention. A conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist*, 48, 1013-1022.

Compas, B.E., Phares, V., Ledoux, N. (1989) Stress and Coping Preventing Interventions for Children and Adolescents, in L. A. Bond, B. E. Compas, (Eds.), *Primary Prevention and Promotion in the Schools*, Sage Publications, Newbury Park Londra.

Cowen, E.L. (1994) The enhancement of psychological wellness: Challenge and opportunities. *American Journal of Community Psychology*, 22, 149-179.

Dads, R. (2001) Fads, Politics and Research: Keeping Prevention on the Mental Health Agenda Commentary, *Prevention & Treatment*, vol. 4, article 6, post March 30, 2001.

Dryfoos, J.G. (1990) *Adolescent at risk. Prevalence and prevention*, Oxford Universities Press, New-York.

Fredrickson, B.L. Cultivating Positive Emotions to Optimize Health and Well-Being, *Prevention & Treatment*, 3, article 0001a, posted March 7, 2000, <http://journals.apa.org/prevention>.

Gilham, J.E., Reivich, K., Shatte, A. (2002) Positive Youth Development, Prevention, and Positive Psychology: Commentary on „Positive Youth Development in the United States”, *Prevention & Treatment*, 5, article 18, posted June 24, 2002, <http://journals.apa.org/prevention>.

Ialongo, N. (2002) Wedding the Public Health and Clinical Psychological Perspectives as a Prevention Scientist, *Prevention & Treatment*, vol. 5,

article 4, post January 15, 2002, <http://journals.apa.org/prevention>.

Jason, L.A., Corradi, K., Torres-Hardings, S. (2005) Preventive psychology in primary care settings, *Journal of Primary Prevention*, 26(1), 37-50.

Kazdin, A.E. (1993) Adolescent Mental Health. Prevention and Treatment Programs, *American Psychologist*, 48, 127-141.

Kazdin, A.E., Kendall, P.C. (1998) Current progress and future plans for developing affective treatments: Comments and perspectives, *Journal of clinical and child psychology*, 27, 217-226.

Keyes, C.L.M. (2005) Mental Health and/or Mental Illness, Investigating Axioms of the Complete Model of Health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539-548.

Login, D.V. (2005) *Prevenție și sănătate mintală în adolescență*, Ed. Eurostampa, Timișoara.

Login, D.V. (2006) *Preventive Psychology: Why?* comunicare la Conferința internațională de psihologie „Centenarul psihologiei la Universitatea București”, 25-26 octombrie.

Park, N., Peterson, C. (2003) Early Intervention from perspective of Positive Psychology. *Prevention & Treatment*, 6, article 35, posted december 18, 2003 <http://journals.apa.org/prevention>.

Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55, 44-45.

Rutter, M. (1993) Resilience: Some Conceptual Considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14 (8), 626-631.

Seligman, M., Csikszentmihalyi, M. (2000) Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

Tolan, H.P. (1999) Research methods in community-based treatment and prevention, P. C. Kendall, J.B. Butcher, G. N. Holmbeck (eds.), *Research methods in clinical psychology*, John Wiley & Sons Inc., New York.

Yoshikawa, H. (1994) Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin*, 115, 28-54.

Weinsberg, P., Allen J.P. Promoting children's social skills and adaptive interpersonal behaviour, in I. Michelson, B. Edelstein (Eds.) *Handbook of Prevention*, Plenum Press: New-York.

Vaillant, G. (2000). The mature defenses: Antecedents of joy. *American Psychologist*, 55, 89-98.

Zaslow M.J., Takanishi R. (1993) Priorities for research in adolescent development, *American Psychologist*, 48(2), 185-192.

SENS EXISTENȚIAL, SPECIALIZARE CEREBRALĂ ȘI MECANISME DEFENSIVE LA CADRELE DIDACTICE

Aurel Ion CLINCIU

Universitatea „Transilvania” din Brașov
Brașov, România

ABSTRACT: The present research was developed on 172 subjects working in educational field in Brasov County. Some of them are school librarians, others follow a post-university module which will allow them to change their jobs and to teach in mainstream schools and a third category which are experienced teachers preparing their exams for being definitive teachers or for the second degree level. As instruments we used a Factual Data Questionnaire for demographic data), Längle's Existential Scale (ES), Roco's Action Preferences (PA), Andrew and Bond's Defensive Questionnaire Style (DSQ 40) and Eckblad and Chapman's Scale of Magic Ideation (SMI). Hypotheses sustain gender, age, experience and professional category differences in cerebral specialization, shaping ability of existential meaning and magic ideation. The research keeps open the problem of findings generalizing, comparison between groups being difficult because they are not entirely equivalent.

Key Words: existential ability of meaning, cerebral specialization, magic ideation, gender differences, educational field workers.

1. Problematika și motivația studiului

Studiul de față a fost desfășurat pe 172 de subiecți ce lucrează în învățământul brașovean, dintre care unii ca bibliotecari școlari (86), alții relativ recent intrați în sistem, parcurgând modulul postuniversitar ce le va permite trecerea de la mediul de muncă anterior în învățământ (46) și o a treia categorie, cadre didactice cu experiență, care se pregătesc pentru susținerea examenului de definitivare sau de gradul doi (40). Numitorul comun al celor trei grupuri îl reprezintă faptul că ei sunt „actori” pe aceeași scenă a învățământului, dar diferențele specifice provin din tipul de activitate desfășurată în sistem și de vechimea lor în învățământ. Pe de altă parte, cele trei subloturi au o structură destul de neechivalentă din punct de vedere al repartiției după criteriul apartenenței de gen, bărbații reprezentând doar 17% din întregul lot, prezența lor fiind mai substanțială doar la cei care parcurg modulul postuniversitar (20 din 46) și aproape nesemnificativă la bibliotecarii școlari (3 din 86). Această asimetrie este însă o caracteristică a învățământului în general, și a celui românesc în special, unde bărbații intră mai ales din constrângeri contextuale decât ca urmare a unei opțiuni legate de urmarea unei vocații pedagogice explicit formulată.

Remarcând faptul că personalitatea și identitatea adultului sunt strâns legate de principala sa formă de activitate, munca, Luca (2003, p. 172) subliniază faptul că forța modelatoare a acesteia este diferită pentru fiecare persoană, existând diferențe însemnate legate de gradul de maleabilitate în funcție de care această tendință acționează. Munca poate să-și pună amprenta nu numai asupra dezvoltării abilității și capacităților, ci și asupra structurii intereselor, motivațiilor sau a tuturor fațetelor și substructurilor Eului subsumată imaginii de sine (consistență, prezentare de sine, eficacitate sau respect de sine).

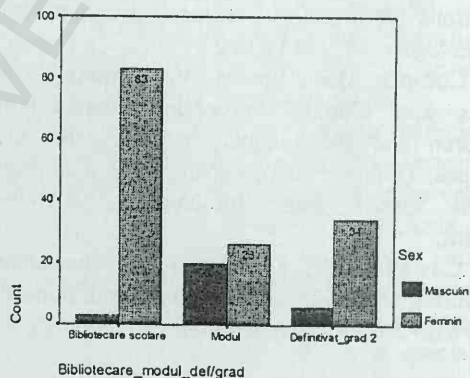


Figura 1. Repartiția lotului pe cele trei categorii și după criteriul apartenenței de gen.

Considerațiile de mai sus par a fi suficiente pentru a aborda munca din perspectiva ei modelatoare a valorii supreme care ghidează viața unui individ sau a unei colectivități și care este sensul existenței lor. Pentru întemeietorul logoterapiei, Frankl, ca și pentru descendenții săi de azi (Längle, Orgler și Kundi) cea mai adâncă motivație umană este căutarea înțelesului și a sensului existenței proprii: „vacuumul existențial are un impact general asupra dezvoltării tuturor nevrozelor” (Längle *et al*, p. 158).

Conectarea problematicei noetice a sensului existenței prin munca asumată cu problematica specializării corticale și a neuropsihologiei are de asemenea o multitudine de explicații posibile. Una ar fi cea sugerată de Reuchlin (1999, p. 540 și urm.) care, atunci când prezintă schema sinoptică ce înfățișează evoluția conceptului de diferențiere la H.A. Witkin, distinge trei direcții mari ale acestui proces hipercomplex, desfășurat pe toată durata unei vieți. El cuprinde segregarea Eului și non-Eului, segregarea funcțiilor psihologice și a celor neuropsihologice, într-un proces unitar. Observabilă la toți indivizii, în măsuri diferite, schema diferențierii propusă de Witkin

are o structură multietajată, la baza ierarhiei fiind plasate independența de câmp și aptitudinile pentru restructurări cognitive (pentru diferențierea Eului de non-Eu), structurarea controlului și a apărărilor – defenselor (pentru segregarea funcțiilor psihologice) și specializarea funcțională a emisferelor cerebrale (pentru diferențierea neuropsihologică). Așadar, acest model sintetic al dezvoltării ființei umane prin diferențiere presupune ca naturală legătura dintre tipurile de mecanisme de apărare utilizate de o persoană și specializarea emisferelor sale cerebrale, care este de fapt răspunsul în plan neuropsihologic al acestui proces.

Aducând în discuție conceptul de *creier total* al lui Ned Herrmann, Mihaela Roco (2001, p. 68 și urm.) argumentează nuanțat în legătură cu existența unei strânse legături între planul neuropsihologic și cel psihologic, creativitatea și inteligența emoțională fiind interdependente cu cele patru sectoare corticale descrise de Herrmann.

Includerea printre instrumentele studiului nostru a unui *Chestionar de gândire magică* (Eckblad și Chapman, 1983, ap. Barnett și Corballis, 2002) are în vedere ipoteza potrivit căreia o lateralizare corticală fermă, indiferent dacă este dreapta sau stânga, se asociază cu niveluri scăzute ale gândirii magice, în timp ce lateralizarea nedecisă se asociază cu scoruri mari ale acestui indicator. Barnett și Corballis sugerează existența unei legături între nivelul ridicat al gândirii magice cu creativitatea și inteligența emoțională, dar și cu anumite boli psihiatrice (schizofrenia). Cum unul dintre studiile noastre anterioare (Clinciu și Clinciu, 2005) investiga munca bibliotecarului școlar din perspectiva dualității creativitate-stres, ipoteza de mai sus ni s-a părut a fi una care merită să fie investigată.

2. Ipoteze

Studiul de față s-a concentrat pe câteva ipoteze principale, de regulă bidirecționale, și pe alte câteva secundare, mai precis formulate, ca și ipoteze unidirecționale:

1. Există importante diferențe de gen în legătură cu tipul de defense utilizate și cu tipul de cadrane corticale dominante.

1.1. Anticipăm faptul că bărbații (mai cerebrali) vor folosi mai frecvent cadranele corticale, în timp ce femeile (mai afective) pe cele limbice.

1.2. Bărbații vor tinde să utilizeze predominant zona stângă a creierului (fiind, după Witkin, mai diferențiați) iar femeile pe cele drepte (ele fiind mai intuitive și mai holistice).

2. Factorul vârstă va aduce diferențe însemnate atât în ceea ce privește mecanismele de apărare utilizate, cât și cadranele corticale mai active.

2.1. Vârstele mai înaintate vor accentua mai mult defensele mature în detrimentul celor nevrotice și imature.

2.2. Cum diferențierea este un proces progresiv, desfășurat pe durata întregii vieți¹ vârstele mature

vor accentua mai mult rolul emisferei stângi (mai diferențiată) în detrimentul celei drepte și a zonelor cerebrale în detrimentul celor limbice.

3. Va exista o specializare mai accentuată a tipurilor de defense în funcție de cadranelor cortical dominant.

3.1. Dominanța dreaptă va accentua altruismul și umorul, asociate cu o mai crescută satisfacție sufletească a muncii, iar cea stângă aspectele pragmatice și deci satisfacția materială a muncii.

3.2. La cei cu dominanță corticală ponderea gândirii magice și a mecanismelor de apărare nevrotice vor fi mai mici, în favoarea celor mature, ei fiind mai puțin idealști.

3.3. Dominanța corticală ar trebui să accentueze rolul responsabilității (prin intervenția mai mare a rațiunii în decizie), pentru cei din această categorie ambii factori implicați în capacitatea de sens existențial, Persoana și Existența, contribuind mai efectiv la sensul existenței proprii, comparativ cu cei care au dominanță limbică. Cu alte cuvinte, dintre cele două funcții de valorizare descrise de Jung, rațiunea și afectivitatea, corticalitatea ar trebui să o accentueze pe prima și subcorticalitatea pe a doua.

4. Din cele trei categorii de ocupații ce compun lotul studiat, cea mai mare capacitate de sens existențial ar putea fi regăsită la bibliotecarul școlar (siguranța unui loc de muncă independent, relativ sigur, ce lasă loc de libertate de mișcare și de inițiativă) și cea mai mică la cei care își dau definitivatul și gradul doi (muncă repetitivă, stereotipă, pentru care se și solicită sporul salarial de nevroză în învățământ).

3. Metodologie, instrumente

Pentru a de un răspuns întemeiat la ipotezele formulate anterior am utilizat următoarele instrumente de cercetare:

- *Chestionar de date factuale*, același ca și la două cercetări din anii precedenți pe bibliotecarele școlare, pentru a avea o continuitate de abordare la cazurile nou apărute și pentru a completa date lipsă pentru subiecții ce au parcurs cele două faze anterioare ale cercetării.
- *Scala de Existență* (ES), dezvoltată de Lăngle și colaboratorii. Aceasta constă din 46 de itemi, dintre care 8 itemi măsoară *Self-distanța* (SD = perceperea lumii obiective așa cum este ea), 14 itemi *Self-transcendența* (ST = capacitatea de a dezvolta relații semnificative între obiectele lumii reale și sine), 11 itemi *Libertatea* (F de la englezescul *Freedom* = capacitatea de decizie, bazată pe alegerea în cunoștință de cauză dintre mai multe posibilități) și 13 itemi *Responsabilitatea* (R = un act existențial complet se închide prin această capacitate de a duce la bun sfârșit și a supraveghea îndeplinirea planurilor și a deciziilor). Deoarece primii doi factori aparțin Eului, ei formează subscala P (de la Persoană), numindu-se *Factorul P*, iar ceilalți doi formează subscala E (de la Existență), numele propus pentru ea fiind *Factorul E*. Suma celor doi factori susmenționați dă un scor global, indicativ pentru competența de a genera sens existențial a unei

¹ Clinciu, A.I. (2003). *Vizual și auditiv în structura cognitivă umană*. Teză de doctorat nepublicată.

persoane, adică pentru gradul de construcție a sensului vieții proprii și autorealizare existențială. Consistența internă a întregii scale este una foarte ridicată, alfa Cronbach fiind de .93 pe ansamblu, de .87 pentru factorul P și de .90 pentru Factorul E.

- *Defence Style Questionnaire* cu 40 de itemi (sau DSQ-40) creat de Andrews *et al* în 1993 este o formă revizuită a unui chestionar construit cu 10 ani mai devreme de Bond și colaboratorii. Subiecții au la dispoziție o scală de 9 puncte (1=dezacord puternic, 9=acord puternic) la 40 de itemi ce acoperă 20 de mecanisme de apărare, autorii alocând câte doi itemi per mecanism. Defensiile sunt organizate conform teoriei lui Vaillant în trei mari categorii, *mature* (8 itemi ce acoperă sublimarea, umorul, anticiparea și supresia), *nevrotice* (8 itemi ce acoperă reacția inversă, pseudo-altruismul, idealizarea și formațiunea reacțională) și *imature* (24 de itemi, alocări pentru proiecție, agresivitate pasivă, acting-out, izolare, devalorizare, fantezie autistică, negație, deplasare, disociere, splitting, raționalizare și somatizare). Corelația medie item-scală este de $r=.772$. Alte date psihometrice sunt raportate de Andrews și colab (1993) și de Bond (1995).
- *Scala de Idee Magică* (SIM) a fost creată în 1983 de către Eckblad și Chapman, constând din 30 de itemi scorati dihotomic (adevărat / fals). Scala își propune să identifice credințe paranormale sau o idee ce afirmă prezența de experiențe asemănătoare halucinațiilor. În studiul lui Barnett și Corballis (op. cit., p. 76), media la această scală este de 8,36, abaterea standard de 5,24 iar scorurile au o amplitudine de la 0 la 22. Faptul că autorii citați au pus ideea magică în legătură cu lateralitatea ne-a determinat să extindem studiul său prin corelarea cu cele 4 cadrane corticale ale creierului total, descris de Herrmann.
- *Chestionarul de preferințe acționale* (PA) a fost adaptat de Roco după Chavlin și Herrmann. El constă din 72 de itemi scorati de la 1 (foarte puțin) la 5 (foarte mult), grupați câte 18 pentru fiecare cadran cortical: cortical stâng (Co S), cortical drept (Co D), limbic stâng (Li S) și limbic drept (Li D). Astfel Co S ar defini *Sinele rațional* (care analizează, calculează, este logic, critic și realist, îi plac numerele și cantitățile, se pricepe la

bani, fiind bine informat); Co D = *Sinele experimental* (care deduce, imaginează, speculează, își asumă riscuri, este impetuos, îi plac surprizele, încalcă regulile și este doritor de joacă, fiind și foarte curios), Li S = *Sinele centrat pe securitate* (acționează preventiv, stabilește proceduri, rezolvă probleme, este de încredere, organizează, planifică, fiind îngrijit și punctual) iar Li D este *Sinele sentimental* (sensibil la ceilalți, îi place să predea, să atingă, este de ajutor, expresiv, vorbește mult, simte și se emoționează profund). Din păcate, deși autoarea oferă informații complete despre modul de lucru cu acest instrument, ea nu precizează și care sunt calitățile sale psihometrice, afirmând că acesta a fost utilizat într-o multitudine de cercetări comunicate intern sau extern, cu foarte bune rezultate.

4. Rezultate

Bogăția datelor rezultate ne-a determinat să ne rezumăm doar la câteva criterii majore de analiză.

A. Diferențe de gen

Cele două ipoteze secundare legate de diferențele de gen au nevoie de abordări suplimentare pe loturi mai largi și cu o mai bună reprezentare a genului masculin pentru a contrabalansa sursele de distorsiune semnalate chiar de la începutul acestei lucrări. Un element demn de semnalat este acela că la vârste destul de apropiate (în jur de 37 de ani) și la vechimi în muncă de asemenea foarte asemănătoare (în jur de 13 ani), comparativ cu bărbații femeile au o vechime în învățământ dublă (10 ani femeile contra 5ani bărbații, figura 2 a). Constatarea mai veche legată de efeminarea învățământului își găsește aici o nouă confirmare: bărbații intră în sistem mai târziu și oarecum forțați de împrejurări, după ce au tatonat și epuizat și alte posibilități de inserție profesională, mai bine plătite. Între reprezentanții celor două grupuri nu există o diferență semnificativă legată de satisfacția sufletească a muncii cadrului didactic, pe care bărbații o găsesc a fi chiar mai gratificantă material decât femeile, probabil și în virtutea vechimii lor mai mici în învățământ (figura 2 b).

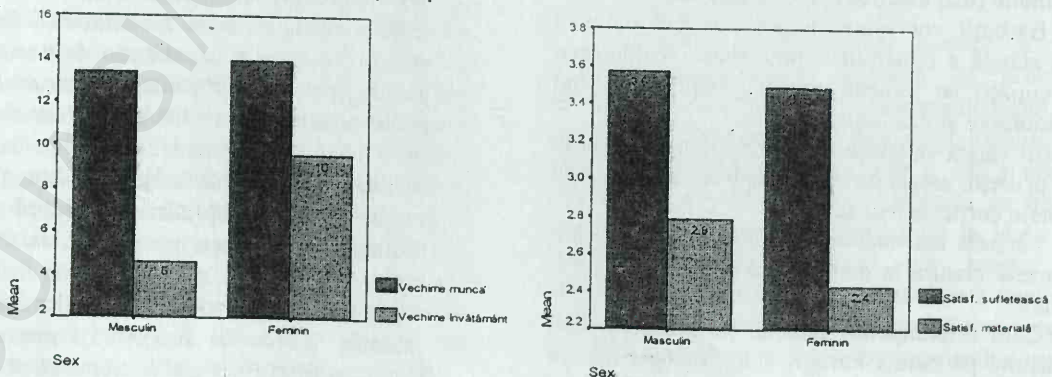


Figura 2. Vechimea și satisfacția muncii la bărbați și femei.

DOMENIUL	Grup ₁	N ₁	Media	Ab. St.	Diferența	Student	Semnif.
1. Mecanisme apărare	Grup ₂	N ₂	x	σ	$\Delta = x_2 - x_1$	t	p
DSQ 8: Ignor faptele neplăcute ...	Bărbați	29	4,93	2,52	1	1,95	0,05 *
	Femei	143	3,93	2,66			
DSQ 18: Nu mi-e frică de nimic.	Bărbați	29	4,46	2,63	0,98	2,15	0,03 *
	Femei	143	3,48	2,08			
DSQ 23: Iritat de șef, lucrez mai încet ...	Bărbați	29	4,18	2,31	1,55	3,23	0,002 **
	Femei	143	2,63	2,29			
DSQ 26: Văd partea hazlie a unei situații ...	Bărbați	29	6,50	1,73	0,85	1,95	0,05 *
	Femei	143	5,65	2,16			
DSQ 35: Când știu că voi fi trist fac față ...	Bărbați	29	5,25	1,99	0,79	1,85	0,07
	Femei	143	4,46	2,22			
DSQ 37: Nu simt nimic, desi situația ...	Bărbați	29	4,75	2,40	1,05	2,013	0,03 *
	Femei	143	3,70	2,34			
DSQ Imature	Bărbați	29	106,57	28,10	8,48	1,67	0,10
	Femei	143	98,09	23,46			
2. PA (Corticalitate) COS	Bărbați	29	67,39	7,09	4,55	2,83	0,01 **
	Femei	143	62,84	7,86			
LIS	Bărbați	29	66,18	6,87	3,02	2,06	0,04 *
	Femei	143	63,16	7,07			
Cortical	Bărbați	143	129,43	11,90	7,32	2,47	0,01 **
	Femei	29	122,11	14,65			
Stâng	Bărbați	143	133,57	12,38	7,57	2,88	0,01 **
	Femei	29	126,00	12,64			
Preferințe Acționale total	Bărbați	143	256,36	19,75	7,74	1,59	0,11
	Femei	29	248,62	24,03			

Notă: * semnifică un $p = .05$; ** un $p = .01$

Figura 3. Calculul semnificației diferențelor mediilor pentru masculin și feminin la DQS 40 și PA.

Tabelul din figura 3 sintetizează diferențele mediilor masculin-feminin pentru mecanismele de apărare ale Eului și preferințele acționale cerebrale, pentru sens existențial și gândire magică neexistând diferențe semnificative statistic. Doar 6 din cei 40 de itemi ai chestionarului DSQ dau diferențe semnificative, media lor pentru toți acești itemi fiind mai mari la bărbați. Aceștia utilizează mai frecvent negația (*Ignor faptele neplăcute ca și când ele nu ar exista...*; *Nu mi-e frică de nimic.*), umorul (*Sunt capabil să văd partea hazlie a unei situații jenante și de altfel dureroase*) sau disocierea (*Când știu că voi fi trist pot să fac față mai bine situației...*; *Deseori descopăr că nu simt nimic când situația ar părea să garanteze emoții puternice*).

În mod paradoxal, deși nu atinge pragul semnificației statistice, diferența scorurilor totale ale mecanismelor de apărare utilizate de bărbații și de femeile eșantionului studiat este cu aproximativ 8 puncte mai mare la genul masculin, presupus a fi mai „tare”, și aceasta în principal pe seama mecanismelor de apărare imature. Aceasta ar putea lăsa să se întrevadă ca și element explicativ faptul că disponibilitățile comunicaționale și de relaționare superioare ale femeilor le fac mai apte să se adapteze optim la mediul școlar, aceasta fiind probabil o cauză pentru care profesiunea de dascăl este găsită mai puțin atractivă și aleasă mai târziu, sub presiunea contextului extern, de către bărbați.

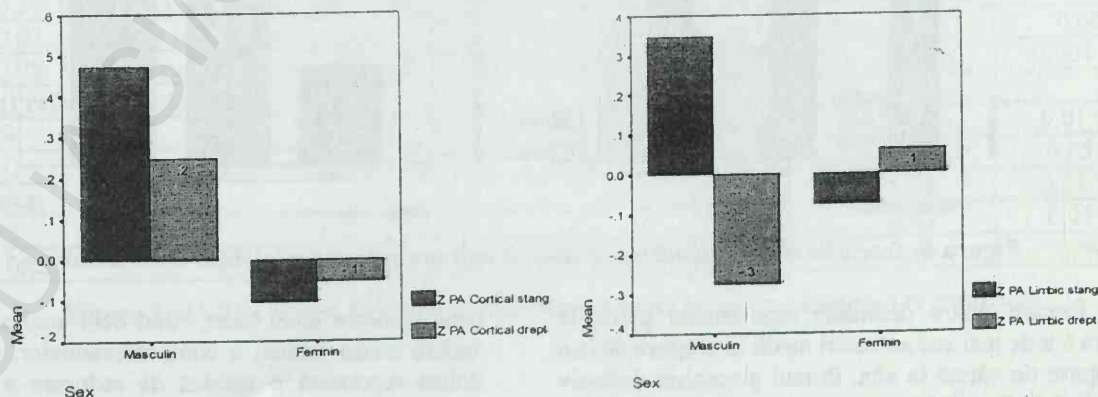


Figura 4. Preferințele acționale corticale și limbice pentru bărbați și femei.

În ceea ce privește preferințele acționale, figura de mai sus face să apară ca evident faptul că bărbații din lot sunt preponderent corticali iar femeile mai curând limbice, că ei utilizează mai mult emisfera mai diferențiată - stânga - iar femeile pe cea dreaptă, de unde poate plusul lor de intuitivitate și de creativitate în munca școlară.

Diagramele din figura 4 indică o situație diferențiată pentru cadranele cortical și limbic. Astfel, la bărbați predomină cadranele corticale și pentru dreapta și pentru stânga, în timp ce la cadranele limbice bărbații utilizează preponderent limbicul stâng iar femeile limbicul drept. Aceasta contribuie ca la genul masculin să primeze ca pondere corticalul stâng (CO S), adică *Sinele rațional* (care analizează,

calculează, este logic, critic și realist, îi plac numerele și cantitățile, se pricepe la bani, fiind bine informat). La femei dominant este cadranul limbic drept (LI D), adică *Sinele sentimental* (sensibil la ceilalți, căruia îi place să predea, să atingă, este de ajutor, expresiv, vorbește mult, simte și se emoționează profund). Aceasta corespunde percepției comune despre specificul cerebral după criteriul apartenenței de gen, susținând astfel validitatea ecologică a chestionarului de Preferințe Acționale utilizat.

B. Diferențe de vârstă

Acest criteriu de analiză a datelor a dat câteva diferențe semnificative statistic privitor la mecanismele de apărare utilizate, deși nu în proporția așteptată.

DSQ 40	DF	F	Sig.
DSQ4: Găsesc motivații interesante...	2, 168	3,71	0,04 *
DSQ 6: Oamenii tind să se porte urât cu mine...	2, 168	6,25	0,10
DSQ 16: Există motive întemeiate când lucrurile nu merg bine pentru mine.	2, 168	2,40	0,09
DSQ 28: Mă port frumos cu oameni pe care ar trebui să fiu supărat.	2, 168	2,72	0,07
DSQ 29: Simt că primesc de la viață un tratament nedrept.	2, 168	2,53	0,08
DSQ 31: Medicii nu înțeleg ce e în neregulă cu mine.	2, 168	5,56	0,01 **
DSQ 33: Faptul de a mânca mă face să mă simt mai puțin anxios.	2, 168	2,48	0,09
DSQ 36: Niciodată nu primesc răspunsul satisfăcător...	2, 168	2,36	0,10
DSQ 38: Faptul de a nu mă abate de la sarcina curentă mă face să nu mă simt deprimat sau anxios.	2, 168	5,42	0,01 **

Figura 5. ANOVA pentru DQS 40 la trei categorii de vârstă: tinere, medii și mature.

Așa cum era și de așteptat, trecerea anilor aduce transformări extrem de importante în viața subiecților investigați, în sensul în care vârsta se asociază foarte semnificativ cu vechimea în muncă în general și cu cea din învățământ în particular, cu starea civilă (tot mai multe persoane căsătorite), cu numărul de copii, dar și cu mărimea fratrii și a locului în frătrie pentru familiile de proveniență. Aceasta înseamnă că cei mai vârstnici provin din familii mai numeroase, mărimea familiei de apartenență redimensionându-se puternic în

ultimele două decade. Satisfacția materială și sufletească a muncii rămâne una relativ constantă, deși avansarea în vârstă înseamnă acumularea de drepturi (inclusiv salariale) tot mai mari, care ar fi trebuit să accentueze satisfacția muncii. În realitate se petrece probabil doar o compensare parțială a caracterului rutinier al muncii, autopercepția cadrelor didactice rămânând aceea de cei mai slab plătiți dintre bugetari, creșterile salariale nefiind suficiente pentru a ridica semnificativ nivelul autostimei.

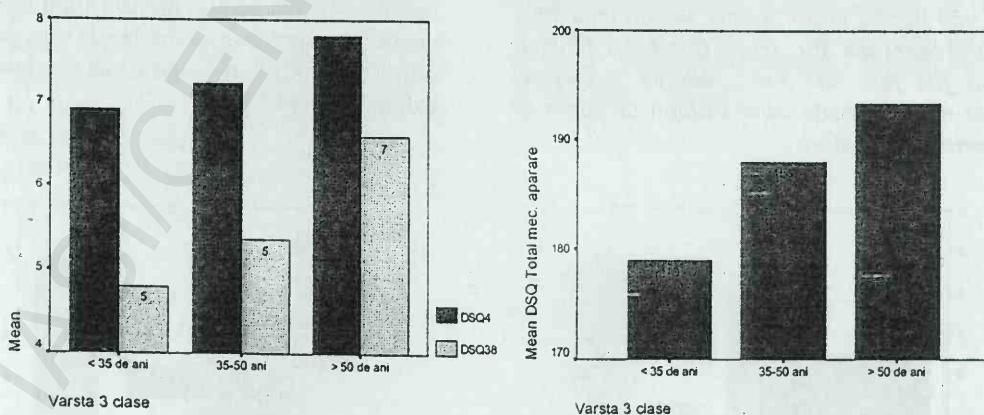


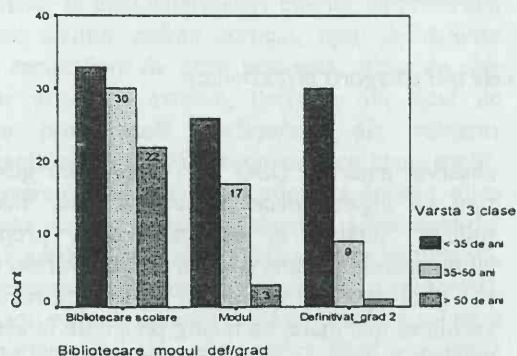
Figura 6. Scorurile medii la două mecanisme de apărare și scorul total după criteriul vârstă.

Fiecare dintre defensele reprezentate grafic în figura 6 a de mai sus au valori medii în creștere de la o categorie de vârstă la alta. Primul mecanism defensiv se referă la faptul de a putea găsi motivații întemeiate

pentru fiecare lucru făcut, fiind deci unul care are în vedere cauza internă a comportamentelor. Cel de al doilea reprezintă o tehnică de reducere a nivelului general de anxietate și depresiei, utilizată tot mai mult

odată cu înaintarea în vârstă: a nu te abate de la sarcina curentă, a rămâne focalizat pe sarcină, ceea ce ține evident de latura manifestă, externă a comportamentului.

Așa cum se observă din figura 6 b, nivelul total al mecanismelor de apărare utilizate nu scade odată cu înaintarea în vârstă, cum ar fi fost de așteptat, ținând seama de faptul că maturizarea progresivă înseamnă mai multă înțelepciune. Dimpotrivă, între vârstele tinere și cele mature există o diferență medie de + 15 puncte, ceea ce înseamnă o accentuare a defenselor



odată cu trecerea anilor, probabil paralel cu elaborarea unor mecanisme de coping mai adecvate, dar pe fondul pierderilor produse pe diverse arii ale dezvoltării de procesul maturizare și îmbătrânire.

C. Diferențe pe categorii profesionale

Există o multitudine de elemente care particularizează cele 3 grupuri, care pot fi considerate variabile incluse și implicit cauze mascate ale diferențelor existente între ele.

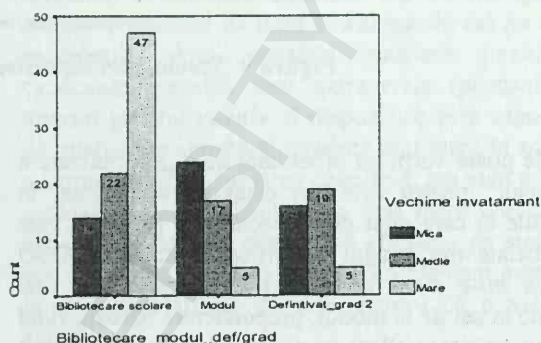


Figura 7. Diferențe demografice ale grupurilor comparate.

Figura de mai sus arată o clară lipsă de echivalență pentru cele trei grupuri în privința vârstei și a vechimii în învățământ, cea mai echilibrată repartitie pe vârste având-o bibliotecarele școlare, mai puțin echilibrată fiind la celelalte două categorii, unde predominante sunt vârstele tinere. Nu este de aceea surprinzător faptul că vechimea mare în învățământ este tipică doar primului grup de vârstă, celelalte două fiind reprezentate mai ales prin vechimi medii și mici. Am văzut chiar de la început că și repartitia după criteriul apartenenței de gen este diferită, după cum și mediul particularizează în mod foarte diferit, în sensul unei apartenențe masive la mediul urban preponderent pentru bibliotecarele școlare. Pentru că au vârste mai mari, reprezentantele acestei categorii sunt într-o mult

mai mare măsură persoane căsătorite și au semnificativ mai mulți copii comparativ cu celelalte două grupuri. Pe de altă parte însă, fiecare dintre cele trei grupuri luate separat par a fi reprezentative pentru categoria din care fac parte, deoarece bibliotecarele școlare investigate reprezintă peste 85% din această categorie la nivel de județ, iar experiența anilor trecuți arată că grupul celor cu definitivatul și gradul este similar altor grupuri de același fel. Poate doar la modulul postuniversitar media de vârstă a urcat, el incluzând actualmente cu certitudine mai mulți bărbați decât altădată. Deci o comparație pe aceste grupuri poate fi totuși una semnificativă, în pofida biasărilor semnalate anterior.

DSQ 40	DF	F	Sig.
DSQ 1: Găsesc satisfacții în a-i ajuta pe alții...	2, 153	2,36	0,10
DSQ 7: Cine m-ar jefui să fie ajutat și nu pedepsit...	2, 153	2,38	0,10
DSQ 18: Nu mi-e frică de nimic.	2, 153	2,69	0,07
DSQ 19: Uneori mă gândesc că sunt un înger, alteori un diavol.	2, 153	2,66	0,07
DSQ 22: În ceea ce mă privește oamenii sunt fie buni, fie răi.	2, 153	2,53	0,08
DSQ 28: Mă port frumos cu oameni pe care ar trebui să fiu supărat.	2, 153	5,86	0,004 **
PA (Preferințe acționale)			
CO S	2, 153	6,10	0,01 **
CO D	2, 153	3,12	0,05 *
Cortical	2, 153	5,78	0,01 **
Stâng	2, 153	2,85	0,05 *
PA Total	2, 153	2,36	0,09

Figura 8. ANOVA pentru DQS 40 și Preferințe Acționale la cele trei categorii profesionale.

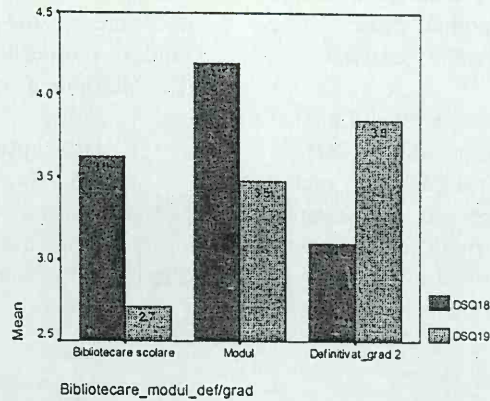


Figura 9. Specializări defensive la cele trei categorii profesionale.

Se poate vorbi cu dificultate de o „specializare a defenselor” pentru cele trei categorii comparate, în condițiile în care doar două mecanisme DQS din cele 6 întabulate trec pragul semnificației statistice. DSQ 18 (*Nu mi-e frică de nimic*) este reprezentat mai puternic la cei de la modul, preponderent bărbați, fiind un item cu conotații de gen puternice, cum s-a putut

observat anterior; DSQ 19 (*Uneori mă gândesc că sunt un înger, alteori un diavol*) este mecanismul splitării, întâlnit în cea mai mică proporție la bibliotecarele școlare, care, în virtutea vârstei mai mari și a stabilității mai accentuate a postului, rezultată din vechimea mai mare, nu recurg prea mult la acest tip de defensă.

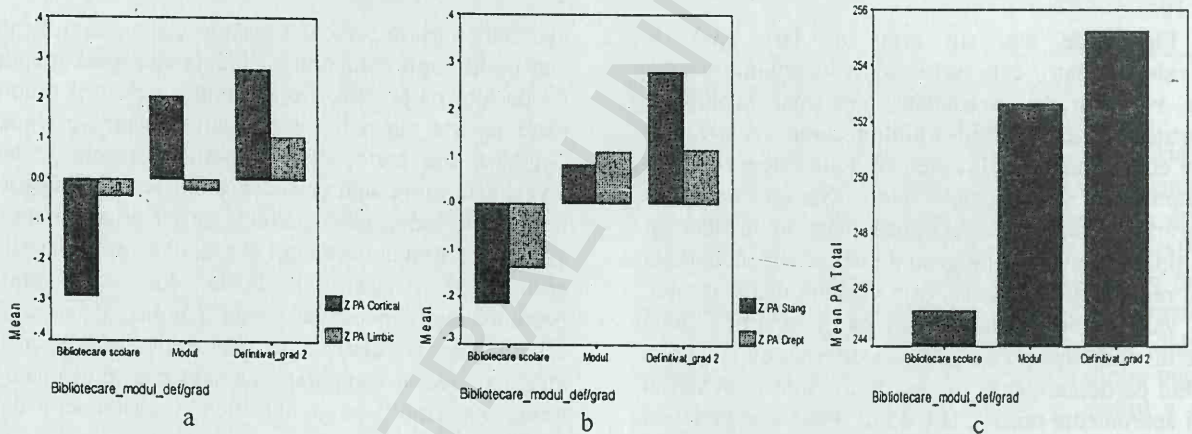


Figura 10. Specializări cerebrale la cele trei categorii profesionale.

Diagramele din figura 10 aduc argumente suplimentare în favoarea unei specializări funcționale cerebrale în funcție de tipul de activitate desfășurat în sistemul de învățământ. Graficul a indică o accentuare a dominanței corticale pentru cei care au sarcini de predare efective, cu atât mai mare cu cât aceștia predau de mai multă vreme (grupul cu definitivat și grad). Graficul b din mijloc indică o accentuare a rolului emisferei cerebrale stângi de la o categorie la alta. Reunind cele două constatări, concluzia revine la a recunoaște o predominanță a cadranelui cerebral cortical stâng (CO S), responsabil cu dimensiunea rațională a Sinelui (analizează, calculează, este logic, critic și realist, îi plac numerele și cantitățile, se pricepe la bani, fiind bine informat). Chiar și nivelul general de activism cerebral, rezultat prin însumarea scorurilor la cele 4 cadrane corticale, indică o

diferență de 10 puncte în favoarea celor cu sarcini de predare efectivă (definitivat/ grad), dar această diferență nu atinge totuși pragul semnificației statistice.

D. Diferențe relative la sensul existențial

Faptul de a fi lăsat la sfârșit criteriul de analiză anunțat primul în titlu - sens existențial - este unul deliberat, pentru că acest criteriu este de sinteză. Cu siguranță că am fi putut delimita mult mai clar limitele de valabilitate ale acestui criteriu dacă comparația s-ar fi făcut nu înăuntrul unei aceleiași zone profesionale, ci între categorii profesionale distincte, eventual contrastante. În cazul de față am încercat să derivăm corelatele pozitive sau negative ale sensului existențial asociat cu activitatea didactică prin studiu corelațional, încheiat cu o analiză de regresie multiplă ierarhică.

PA cortical	PA drept	DSQ nevrot.	DSQ imat.	Stud. parinți	Satisf. suflet.	*Extra versie	*Eficiență de sine	*Valoare cognitivă
.20	.19	-.23	-.47	.40	.37	.35	.52	.32
*	*	**	**	**	**	*	**	*

Notă: Corelațiile pentru extraversie, eficiență de sine și valoare cognitivă au fost determinate numai pentru bibliotecarele școlare de pe datele unui studiu anterior.

Figura 11. Corelațiile dintre valorile scorului total la chestionarul de sens existențial și alte variabile ale studiului.

„Capacitatea de a genera sens existențial”, pentru a folosi expresia lui Lăngle, creatorul chestionarului SE, ar trebui să aibă determinări interne, ca preferința pentru un anumit cadran cortical, tipul de defense utilizate inconștient de către persoană, stima de sine etc., dar și unele externe, derivate din tipul de activitate profesională desfășurată, din valoarea profesională și cognitivă recunoscute ca atare social, din introversie/ extraversie sau eficiența de sine, toate sudându-se stabil în imaginea de sine. Corelațiile din figura 11 arată că preferința corticală este importantă, deoarece se asociază semnificativ cu sensul existențial, dar mecanismele de apărare utilizate joacă un rol mult mai important, mai ales cele imature dând o corelație inversă extrem de puternică cu capacitatea de sens. Aceasta se asociază într-o măsură foarte ridicată și cu nivelul de instrucție al familiei de proveniență, studiile părinților oferind nu numai un nivel noetic diferențiat, ci și seturi de atitudini/ valori capabile să faciliteze capacitatea de a da sens existenței proprii. Această

concluzie ce rezultă din studiul nostru este una extrem de pozitivă pentru că demonstrează că cei care sunt formatori în domeniul educației contribuie implicit la creșterea sensului existențial asumat de cei pe care îi modelează. Alte variabile asociate pozitiv cu capacitatea sensică sunt extraversia (probabil prin tonusul general pozitiv al dispoziției, prin capacitatea de relaționare sporită și ușurința mai mare în adaptare a extraverților) și valoarea cognitivă, așa cum a fost ea evaluată de șefii direcții. Cea mai mare corelație cu capacitatea de sens o are însă eficiența de sine care, așa cum arăta Bandura, devine un element extrem de important al stimei de sine, pentru că o validează extern.

Pentru a genera o ecuație de regresie multiplă am folosit metoda ierarhică, introducând patru blocuri succesive: eficacitatea de sine (Bandura - Sherer), mecanismele imature de apărare, studiile părinților și preferința emisferică dreaptă.

Model Summary					Coefficients ^a					
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			
					B	Std. Error	Beta	t	Sig.	
1	.435 ^a	.189	.164	23.48	(Constant)	84.724			2.153	.039
					Eficacitate de sine	1.282	.470	.435	2.730	.010
2	.636 ^b	.404	.365	20.45	(Constant)	135.996			3.622	.001
					Eficacitate de sine	1.208	.410	.410	2.949	.006
					DSQ Imature invers	.440	.132	.464	3.344	.002
3	.668 ^c	.446	.391	20.04	(Constant)	123.508			3.275	.003
					Eficacitate de sine	1.097	.408	.372	2.690	.012
					DSQ Imature invers	.406	.131	.429	3.109	.004
					Studii parinti	10.153	6.722	.212	1.510	.141
4	.722 ^d	.522	.456	18.94	(Constant)	108.465			2.914	.007
					Eficacitate de sine	.905	.396	.307	2.285	.030
					DSQ Imature invers	.517	.134	.546	3.861	.001
					Studii parinti	6.614	6.565	.138	1.007	.322
					PA Drept	.426	.199	.311	2.140	.041

a. Dependent Variable: Sens existential total

Figura 12. Sumarul modelului de regresie propus și coeficienții beta.

Acest model de regresie multiplă duce la creșterea valorii covarianței dintre predictorii și criteriu (sensul existențial obținut prin scala SE Lăngle) de la 18 la 52 procente, dovedindu-se a fi un model foarte puternic. Iată ecuația sa:

Sens existențial = 2,914 + 2,285 Eficacitate de sine – 3,861 Mecanisme imature + 1,007 Studii părinți + 2,14 PA drept.

Referințe bibliografice

1. Barnett, K.J., Corballis, M.C. (2002). Ambidexterity and magical ideation. In *Laterality*, 2002, 7(1), 75-84.
2. Bouchard, D., Thériault, V.J. (2003). Defence mechanisms and coping strategies in conjugal relationship: An integration. In *International Journal of Psychology*, 2003, 38(2), 79-90.
3. Clinciu, A.I., Clinciu, S.T. (2005 a). Bibliotecarul școlar între stres și creativitate. In

- A. Repanovici (ed.), *Biblio – Brașov. Conferință națională de biblioteconomie și știința informării. (2005 - Brașov)*. Brașov: Editura Universității „Transilvania”, 49-54.
4. Clinciu, A.I., Clinciu, S.T. (2005 b). Particularități psihosociale ale muncii bibliotecarului școlar. În *Revista de psihologie organizațională*, vol. 5, nr. 4/2005, 70-79. Iași: Editura Polirom.
5. Clinciu, A.I., Clinciu, S.T. (2006). Temperament, motivație și empatie la bibliotecarul școlar. În A. Repanovici (ed.), *Biblio – Brașov. Conferință națională de biblioteconomie și știința informării. (2006 - Brașov)*. Brașov: Editura Universității „Transilvania”, 57-63.
6. Frankl, V.E. (1963). *Man's Search for Meaning*. New York: Simon & Schuster.
7. Lăngle, A., Orgler, C., Kundi, M. (2003) The Existence Scale (SE). În *Pea Hotherap for Psychotherapeutic Research Practice*. Special topic: Lăngle, A.: *Existential Analysis*, München: CIP-Medien.
8. Luca, M.R. (2003). *Personalitate și succes profesional*. Brașov: Editura Universității „Transilvania”.
9. Reuchlin, M. (1999). *Psihologie generală*. București: Editura Științifică.
10. Roco, M. (2001). *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Editura Polirom.
11. Sava, F. (2004). *Analiza datelor în cercetarea psihologică. Metode statistice complementare*. Cluj-Napoca: ASCR.
12. Sinha, B.K., Watson, D.C. (2004). Personality disorder clusters and the Defence Style Questionnaire. În *Psychology and Psychotherapy. Theory, Research and Practice*, 77, 55-66. The British Psychological Society.
13. Voght, V.P. (1999). *Dictionary of Statistics & Methodology*. Sec. ed., Thousands Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
14. Witty, M.T. (2003). Coping and defending: age differences in maturity of defence mechanisms and coping strategies. În *Aging & Mental Health* 2003, 7 (2): 123-132.
15. Witkin, H.A., Dyk, R.B., Faterson, H.F., Goodenough, D.R., Karp, S.A. (1962). *Psychological Differentiation. Studies of Development*. New York, London: John Wiley and Sons, Inc.

FUNDAMENTE PSIHOLOGICE ALE DESIGNULUI PEDAGOGIC

Diana CSORBA

Universitatea din București

Departamentul pentru Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar

București, România

diana_csorba@yahoo.com

RESUME: Au cours de XXe siècle, on assiste à un véritable bouillonnement d'idées et d'initiatives novatrices en matière de psychologie pédagogique et nous constatons aussi une très grande diversité de modèles de design pédagogique. Certaines de ces classifications sont établies en référence à l'évolution historique des courants éducatifs. Une distinction importante par rapport à l'évolution historique est celle qui oppose le concept behavioriste du concept cognitiviste et constructiviste dans les modèles du design éducatifs. L'objectif de cet article est de passer brièvement en revue les différents courants: behaviorism, cognitivism et constructivism et leur impact dans la conception de systèmes d'apprentissage et leur influences sur les modèles de design pédagogique.

Mots-clés: design pedagogic, behaviorism, cognitivism, constructivism.

Lumea educației a fost marcată la sfârșitul secolului al XIX-lea și pe tot parcursul celui XX, de credința că omul se construiește grație acțiunii sale. În planul educației în Europa și America au apărut școlile noi care doreau să construiască un mediu de viață care să favorizeze activitatea elevului. Aceste prime încercări au fost în legătură ideatică directă cu teoriile afirmate deja de Montaigne, Rousseau ori Pestalozzi. Dewey a experimentat în America anul 1884, formula ce l-a consacrat, „learning by doing”, Adolphe Ferrière fonda în 1899, la Geneva, Biroul internațional al „școlilor noi”, pentru a le studia și crea directe legături între ele. Astfel că la sfârșitul secolului al XIX-lea deja, activitatea psihopedagogică era în plin avânt. Ea se îmbogățește și se multiplică, contribuind fructuos la cristalizarea pedagogiilor active și consolidarea studiilor de psihologie a educației. Toate cercetările și experimentele practice școlare au fost văzute din perspectiva transformării elevului în subiectul activ al propriei formări în spațiul școlii, capabil să asimileze și să construiască mediul optim de dezvoltare și afirmare a personalității sale. Cercetările făcute în multe domenii – fiziologie, medicină, sociologie, psihologie, sport, pedagogie, evidențiază că activismul, solicitarea optimă a capacităților fizice și intelectuale prezintă importanță nu numai în copilărie și tinerețe, ci în toate etapele vieții. Activismul apare ca un excelent excitant trofic, un element care dă vieții orientare și sens, contribuie la menținerea sănătății psihice și fizice, a capacității de muncă și creație, întreținerea tinereții fizice și spirituale, depășirea momentelor dificile în viață și activitate iar uneori un motiv de a ține în frâu boala. Cercetările inițiate evidențiază că ființa umană primește pe cale genetică doar premisele activismului, realizarea lui efectivă fiind o problemă de educație și de autoeducație.

Modalitățile de a-l activa pe elev au fost multiple: retragerea tacită a cadrului didactic atât cât

să acorde elevului suficientă libertate de acțiune (pedagogiile nondirectiviste); implicarea acestuia în rezolvarea de probleme / proiecte (J. Dewey); inițierea de demersuri educative bazate pe interese, pe trebuințe cum sunt cele de joc (Ed. Claparède), ori de muncă / producere de bunuri (C. Freinet); construirea unui mediu și a unor mijloace de acțiune specifice (M. Montessori); responsabilizarea vis-a-vis de comunitate (self-governement) și față de propria învățare (pedagogiile cooperative); instaurarea muncii libere pe grupe (Cousinet); adaptarea situațiilor la nevoi (pedagogiile diferențiate, individualizarea parcurșurilor de formare); plasarea elevului în fața problemelor deschise, a situațiilor problemă, a demersurilor de cercetare, înfruntarea obiectivelor devenit obstacole (Meirieu, didacticele matematicii, Grupul francez de educație nouă).

Cu siguranță aceste modalități de activizare a elevilor sunt benefice elaborării cunoașterii și construirii multiplelor competențe în măsura în care se adaptează programelor de studii, sistemelor educative, situațiilor particulare de instruire și educație. Dincolo de multiplele particularizări ele au o caracteristică comună: aceea de a urmări același țel: a-l determina pe elev să acționeze în scopul construirii cunoașterii și nu a recepționării sale pasive. Această cercetare intensă de punere în activitate a elevului în scopul de a conferi un sens mediului imediat prin însăși construirea și descoperirea sa, s-a dezvoltat în legătură cu teoriile constructiviste și socio-constructiviste dezvoltate de Piaget, Wallon, Vygotsky și succesorii lor.

Acești psihologi, căutând să înțeleagă modalitatea prin care omul accede la sens, au avut în vedere geneza și dezvoltarea funcțiilor psihice specifice umane. Fiecare a pus în evidență rolul fundamental al activității proprii și a interacțiunii cu mediul în evoluția umană.

J. Piaget aprecia faptul că „școala activă” presupune ca materiile de învățământ să nu fie impuse

din afară, ci redescoperite de elevi, în mediul apropiat prin cercetări veritabile și activități spontane. Autor al studiilor despre gândirea operatorie și pedagogia acțiunii, Piaget denumeste „școala activă”, acea instituție capabilă să îl plaseze pe elev într-o situație în care el experimentează direct o realitate spirituală și descoperă pas cu pas, elementele sale constitutive. Astfel, Piaget insistă pe nevoile copilului de a interacționa cu mediul pentru a-l construi (demers de dezvoltare).

Wallon și Vygotsky fundamentează o teză socioconstructivistă și de interacționism social (demers istoric și cultural). Evidențierea faptului că omul se construiește prin propria sa acțiune a fost relansată, în aceeași măsură, de studiile de sociologie a educației. Cercetările anglosaxone întreprinse de Goffman în anii 1950-1960, monografiile Școlii de la Chicago din anii 1920-1930, demersurile europene inițiate de Crozier et Freidberg, Perrenoud, Touraine, Charlot, Bourdieu și Passeron au insistat pe observarea activității elevilor declanșate de practici pedagogice. Ele au arătat, cu precădere, valoarea socialmente creativă a acțiunii individuale.

În același context efervescent au apărut numeroase lucrări, cele mai multe cu caracter didactic, care au subliniat rolul metodelor active în procesul instructiv-educativ. Astfel, sintagma „metode active”, redescoperită, a redeschis calea celor mai productive și benefice dezbateri pedagogice.

Pentru prima dată în istoria pedagogiei sintagma „metode active” a fost folosită de Ad. Ferrière la sfârșitul secolului al XIX-lea. Ea a venit să determine recunoașterea celui ce învață, caracteristicile sale, psihologia sa. Studiile privind cunoașterea psihologică a copilului au cunoscut, în consecință, o amplă expansiune. E. Claparede, J. Piaget au evidențiat progresele recunoscute ale unor domenii științifice cum sunt biologia, fiziologia, psihiatria și psihanaliza, cu scopul de elabora instrumente de activitate instructiv-educativă, capabile să satisfacă interesele de instruire ale elevilor. J. Itard, E. Seguin, M. Montessori, O. Decroly au subliniat importanța observării copiilor și conturării unor profile psihologice realiste în scopul respectării ritmului de evoluție, duratei, stadiilor și spațiului de dezvoltare ale acestora.

Ioan Cerghitⁱⁱ evidențiază tendința pedagogiei moderne de a reconsidera conceptul de „metode active” și principiul activizării din perspectiva modului de a identifica și energiza mecanismele interne cognitive de acumulare și procesare a informațiilor. Fiind interesate de operațiile acestor mecanisme mentale, metodele active le dezvoltă ca procedee, instrumente specifice. De aici și conceptul de „metodologie operatorie” bazată pe acțiunea mentală explicită, pe un constructivism operatoriu al învățării: rezultatul învățării este o construcție cognitivă proprie, mediată de influența pertinentă a îndrumării profesorului – facilitator. Constructivismul psihogenetic consideră secvențele dezvoltării ca fiind reglate de niște mecanisme de echilibrare de origine endogenă, dar fără a fi predeterminate de factorii

ereditari în ceea ce privește conținutul sau finalizarea structurilor de echilibrare. Teoria genetică a pus în lumină un factor căruia concepțiile behavioriste despre învățare nu-i acordaseră nici o atenție, acela al mecanismelor de autoreglare sau de echilibrare.ⁱⁱⁱ

Școala de la Harvard, al cărei mentor principal este J. S. Bruner, va susține că dezvoltarea intelectuală a copilului este dependentă în primul rând de „ambianța culturală”. Piaget nu negase rolul ambianței sociale în dezvoltare, dar socotea că psihogeneza putea fi explicată numai și numai prin legi abstracte de echilibrare intrapsihică. Pentru concepția lui Bruner, aceasta părea o exagerare inutilă. Dimpotrivă, considera el, factorii determinanți ai psihogenezei au o natură socio-culturală, și mai ales educativă. În acest sens el afirma că: „Oricărui copil, la orice stadiu de dezvoltare, i se poate preda cu succes orice obiect de învățământ într-o formă adecvată.”^{iv} Cu teoria lui Wallon se poate vorbi, pentru prima oară, de o concepție psihogenetică propriu-zisă, în sensul de a fi întemeiată prioritar pe datele psihologice și pe izomorfismele lor. Sistemul descris de Wallon pare a se preocupa în esență de evoluția conștiinței.

Teoriile constructiviste de psihologie-epistemologie, demersurile sociologice despre educație și experimentele pedagogice s-au interesat mai bine de 100 de ani de rolul activității elevului în învățare și construirea psihică a acestuia.

Cu toate acestea, în 1965, J. Piaget declara că oricine ar încerca să aprecieze dezvoltarea educației și a învățământului, este cuprins de o adevărată teamă în fața disproporției care persistă între imensitatea eforturilor depuse și absența unei reînnoiri fundamentale a metodelor, a programelor și chiar a modului de a pune problemele, sau pentru a spune totul, a pedagogiei în ansamblul ei.^v Louis Raillon (Franța), Larochelle și Bednarz („À propos du constructivisme et de l'éducation” - Marie Larochelle et Nadine Bednarz, 1998)^{vi}, Ph. Jonnaert (Canada) au făcut aceeași constatare: integrarea tezelor constructiviste în vederea reînnoirii practicilor pedagogice și a mediului școlar rămâne încă marginală.

Primele modele de design pedagogic datează de dinainte de anii 1960, când behaviorismul domina încă cercetările în domeniul educației. În anii 1980, modelele educaționale sunt inspirate de cognitivism ca mai apoi, în cursul anilor 1990 să se legitimeze prin constructivism. Behaviorismul, în plan filosofic, este asociat cu obiectivismul, stipulând că există o realitate externă obiectivă, separată de conștiință, care prin intermediul simțurilor poate fi cunoscută. Potrivit teoriei behavioriste învățarea se definește prin comportamente observabile, nefiind interesată de ceea ce se întâmplă cu procesele interne care se interpun între obiectul cunoașterii și reacția subiectului la acesta în acest proces.

Există o varietate de modele de învățare, cunoscute și astăzi, cu pregnante tradiții behavioriste: Lowyck și Elen, 1996; Willis, 1995; Dick și Carey, 1996; Briggs, 1981; Lebrun și Berthelot 1994. Caracteristicile acestor modele sunt următoarele:

- demersul general al designului pedagogic este sistematic, precis, matematic;
- procesul debutează cu o analiză a situației de plecare care să permită măsurarea performanțelor dezirabile prin raportarea la cele actuale;
- obiectivele învățării sunt formulate în termeni de comportamente observabile pe care elevul, la sfârșitul programului de instruire, va fi capabil să le realizeze (Mager, 1962);
- analizele de sarcină /conținut constau în descompunerea acestora în subsarcini, conținuturi specifice și identificarea tipurilor de învățare vizate de acestea (Rowland și Reigeluth, 1996);
- conținuturile sunt decupate în mici etape, după o logică progresivă;
- strategiile pedagogice urmăresc să determine elevul să realizeze comportamentul vizat cu un număr minim de erori posibile, feed-back-uri imediate, module de remediere;
- prezintă deschideri ample se integrarea și valorificarea resurselor pedagogice ale unor „media” dintre cele mai diverse;
- evaluarea produselor învățării are în vedere comportamentele observabile, având în special o funcție sumativă și formativă, comportamentele indirecte, rezultate ale aceluiaș proces de învățare, nu sunt evaluate (Cooper, 1993).

Activitatea elevului este urmărită cu precădere în special sub dimensiunile sale observabile, măsurabile și este astfel mai aproape de orientările unei școli active cu un caracter preponderent materialist, spre deosebire de orientările prezentate în continuare, care explicitează evidente deschideri spre dimensiuni intelectualiste și integraliste.

Cognitivismul s-a conturat în anii 1960 – 1970, născut fiind din reacția la neglijarea acestui domeniu important al psihicului. Propriu-zis, psihologia cognitivă se revendică o dată cu apariția lucrării „Psihologia cognitivă” (U. Neisser, 1967). Treptat cercetările cognitive s-au diversificat în scopul corectării behaviorismului, explicând mecanismele ce intervin între stimul – răspuns/reacție, altele au limitat studiul psihologic la procesele mentale, comportamentul observabil fiind doar un indiciu al acestora, unele au accentuat rolul conștient al subiectului în precizarea conduitei sale, pentru ca nu în ultimul rând să existe și studii care au vizat analiza proceselor și funcțiilor cognitive în opoziție cu celelalte, pe bază neurobiologică, apropiată de inteligența artificială, prin relația input – ouput (perspectivă cibernetică). Desigur și aici o perspectivă holistică este de mai adecvată, cu deschideri mai largi spre aplicabilitate.

V. Negovan^{vii} semnalează faptul că psihologia cognitivă susține două metafore cu un ecou educațional mai evident:

- metafora învățării prin procesarea informațiilor, insistența pe „cum se învață”,

pe procesele cognitive și metacognitive, pe strategiile specifice lor, pe condițiile situaționale de facilitare, pe roluri noi ale profesorului dar și ale elevului activ;

- metafora învățării prin construcția cunoașterii, care atrage atenția tot asupra transformărilor mentale ale informațiilor, în trecerea lor de la sesizare – percepere la formarea de structuri, scheme, recombinații, inducții, deducții, analogii, generalizări, reorganizări de cunoștințe și experiențe.

Începând cu anii 1980, încep a fi simțite efectele cognitivismului în câmpul designului pedagogic (Richey, 1986; Tennyson, 1995). În același timp mulți cercetători consideră că această mișcare se manifestă în special în plan teoretic și că nu există încă o veritabilă revoluție în acest domeniu, în plan practic (Cooper, 1993; Johnson și Thomas, 1994, Jonassen, 1990, 1994, Winn et Snyder, 1996). Caracteristicile noului design educativ aduc noi mutații celui de factură behavioristă:

- demersul general al designului vizează variabilele cognitive: modele mentale, stiluri cognitive, stiluri de învățare, un accent deosebit este pus pe analiza diferențelor individuale (Winn et Snyder, 1996) și a variabilelor afective implicate în proces (Brien, 1994; Tennyson, 1992).
- în privința obiectivelor învățării opiniile sunt împărțite: există unele care nu consideră necesară utilizarea verbelor ce indică acțiuni observabile (Bonner, 1988), și altele care vizează conservarea practicii behavioriste (Brien, 1994)
- cognitiștii fac o distincție între trei tipuri de cunoștințe: declarative, procedurale și strategice (Tardif, 1992; Tennyson, 1990) și mențin un accent deosebit pe obiectivele de nivel înalt: comprehensiune, rezolvare de probleme, abilități metacognitive etc.;
- cognitiștii vizează rezultate ale învățării durabile, flexibile, transferabile și autoreglabile;
- analiza de sarcină și de conținut urmărește să descrie variabile ce sunt implicate în procesele mentale;
- contrar analizei behavioriste care ierarhiza diferitele secvențe de sarcini de învățare, analizele cognitive elaborează: *scheme de cunoaștere* (Winn și Snyder, 1996), *rețele conceptuale* (Brien, 1994), *grafuri (ciorchine) de cunoștințe* (Paquette, Crevier și Aubin, 1998);
- strategiile pedagogice trebuie proiectate în scopul determinării elevului să se angajeze activ în procesul de tratare a informație;
- cognitiștii acordă un rol fundamental metacogniției în învățare (Bonner, 1988; Hopper și Hannafin, 1991, Tennyson, 1995; Winn et Snyder, 1996)

- cognitiștii promovează mijloacele media interactive, care angajează elevii în susținerea unui efort mental, cât și crearea unor medii de învățare adaptative și reactive, capabile să se adapteze diferențelor individuale, astfel încât prezentarea informațiilor să se realizeze în maniere multiple de reprezentare – textuală, vizuală, auditivă, kinestezică, etc. – satisfăcând diferite stiluri cognitive și de învățare;
- evaluarea procesului de învățare are cu precădere o funcție diagnostică și formativă (Bonner, 1988; Tardif, 1992; Tennyson, 1990);
- în general sunt evaluate abilitățile de rezolvare a problemelor în situații complexe, stimulându-se și promovându-se totodată competențele de autoevaluare în vederea ameliorării procesului de învățare pe tot parcursul derulării sale.

Semnificative sunt observațiile de factură cognitivă cu privire la importanța activismului în plan cognitiv. Acesta este legat de scopurile individuale, de intențiile și trebuințele proprii, de atitudini emoționale selective. Trebuie subliniat faptul că activismul cognitiv nu este o simplă interiorizare a influențelor instructive, reflexia externului în intern, ci și o refracție a acestor influențe prin experiența subiectivă a fiecăruia. Externul acționează întotdeauna prin intermediul condițiilor și resurselor interioare. Arhitectura experiențelor instructiv-educative trebuie construită nu doar pe baza schemei externului în intern ci având permanent în vedere schema externul în intern prin intern. Astfel, educația nu trebuie doar să propună un anumit conținut ci să evidențieze, stimuleze și medieze corespondența dintre acest conținut și experiența fiecărui elev.

Activismul cognitiv se alimentează din două surse neidentice:

- influențele educative aflate sub incidența prescripțiilor programelor școlare care oferă construcția normativă a oricărui act de învățare, ca model de cunoaștere elaborat social;
- experiența personală ca rezultat al interacțiunii subiectului cu lumea, combinate cu rezultatele instruirii anterioare. Acest gen de experiență poartă amprenta deschiderii subiectului către lume, reflectând legăturile și relațiile semnificative pentru subiect, chiar dacă nu esențiale din punct de vedere al logicii elaborate a cunoașterii.

Barbel Inhelder în 1974, preciza, aducând un plus de coerență, în intenția clarificatoare impusă și de teza de față, faptul că „a fi activ, cognitiv nu se reduce...() la manipulare, astfel, poate exista activitate mentală fără manipulare, la fel cum putem vorbi de pasivitate în acte cu caracter manipulator^{viii}...”

Termenul de „constructivism” s-a propagat în scrierile despre educație în cursul anilor 1970, pentru ca apoi, la începutul anilor 1990 să fie regăsit în numeroase lucrări despre designul pedagogic. S-a

inspirat la început din lucrările lui Dewey, Bruner, Piaget, Vygotsky, Kant și recent din lucrările despre învățarea în situație (Brown, Collins și Duguid, 1989). Astfel, constructivismul pare să grupeze o varietate de puncte de vedere despre învățare și pedagogie. Dincolo de aceasta, constructivismul se legitimează prin două enunțuri fundamentale (Duffy și Cunningham, 1996):

- Învățarea este definită ca un proces activ de construire de cunoștințe spre deosebire de achiziționarea pasivă a acestora;
- Învățământul ia forma unui facilitator/mediator al procesului de construcție al cunoașterii decât un transmițător al acesteia.

Aceste enunțuri fac apel la un set de credințe ce definesc profilul ontologic al noii paradigme:

1. Cunoașterea se construiește continuu prin procese de reflecție abstractă.
2. Structurile cognitive proprii celui ce învață facilitează procesele de învățare.
3. Structurile cognitive individuale se află într-un proces constant de dezvoltare.
4. Dacă noțiunea de învățare constructivistă este acceptată, atunci metodele de învățare și pedagogia trebuie să fie în acord cu ea.

Constructivismul este mai mult filosofie a educației decât o strategie. Universul conceptual al acestei noțiuni include: natura realității mentale; natura cunoașterii, individual construite, în interiorul minții umane și nu în afara sa; natura interacțiunii umane; natura științei. Atunci când avem foarte clar acest univers conceptual se pot elabora tehnici, metode, strategii, capabile să îl promoveze în spațiul practicilor învățării.

Constructivismul cognitiv este fundamentat pe teoria dezvoltării cognitive a lui Piaget conform căreia individul trebuie să-și „construiască” propria cunoaștere prin experiență. Astfel, el își va crea modele, scheme mentale care se modifică prin asimilare și acomodare. „Constructivismul cognitiv abordează cunoașterea la dimensiunea individuală.”^{ix} Rolul profesorului este acela de a oferi și de a crea oportunități în care elevul să se implice activ în propriul proces de învățare. El învață descoperind, având contact direct cu realitatea, căutând soluții, experimentând, greșind. Construirea realității apare ca rezultat al activității pe care o desfășoară elevul singur, sub îndrumarea discretă a profesorului, bazându-se pe efortul de asimilare și acomodare al acestuia.

Constructivismul social își plasează originea în lucrările lui L. S. Vigotski care își propunea să demonstreze natura psihologică și socială a conștiinței, geneza socială a psihicului uman. Pentru el, activitatea umană nu se reduce la o înlănțuire de reflexe sau de conduite de adaptare, ci implică o componentă de interacțiune cu mediul, în cursul căreia se transformă și subiectul. Astfel el aprecia faptul că dacă acțiunea omului asupra naturii este mediată de un instrument, acțiunea omului asupra conduitei sale sau a altor persoane este mediată de sisteme semiotice elaborate social de experiența generațiilor anterioare; iar

însușirea acestor instrumente de acțiune și de gândire se realizează printr-o practică de cooperare socială.

Piaget pune accentul pe dezvoltarea individului prin interacțiunile cu mediul extern, în timp ce Vîgotski pune accent pe efectul pe care îl joacă procesele socioculturale în stimularea dezvoltării individului. Fundamental pentru punctul de vedere al lui Vîgotski asupra dezvoltării este faptul că nu există un singur principiu explicativ pentru întreaga dezvoltare, ci că explicațiile legate de dezvoltare se schimbă pe măsură ce dezvoltarea progresa. Vîgotski postulează existența unei zone de dezvoltare proximă, zonă în interiorul căreia copilul obține un beneficiu din ajutorul celui alt pentru a atinge un nivel superior de eficiență. „Învățarea poate păși nu numai pe urmele dezvoltării, nu numai în pas cu ea, ci poate merge înaintea dezvoltării, împingând-o mai departe, stimulând-o pentru formații noi.”^x În această direcție o nouă perspectivă este oferită de lucrările lui *Doise, Mugny și Perret-Clermont*^{vi} ce privesc interacțiunea socială ca un loc privilegiat al dezvoltării cognitive a copilului.

Lucrările de psihologie a învățării permit extragerea unor principii ale constructivismului care pot ghida cu mai multă ușurință demersurile de dezvoltare a unei pedagogii constructiviste:

- Oamenii cercetează realitatea, în mod activ, pentru a construi noi semnificații. Astfel, ei învață continuu.
- Procesul de învățare se autoreglează și autoconservă.
- Cunoașterea se bazează pe construcțiile trecute.
- Cel mai bun predictor despre ce și cum învață cineva constă în ceea ce el deja știe.
- Erorile promovează creșterea și sunt momente critice pentru învățare.
- Învățarea semnificativă se realizează prin reflecție și rezolvarea conflictelor cognitive conducând la negarea timpurii, oportună, a nivelelor incomplete de înțelegere.
- Oamenii învață cel mai bine prin experiențele pentru care au un interes deosebit și care îi implică.
- Oamenii învață cel mai bine de la oamenii în care au încredere.
- Scopul educației constă în cunoștințe pe termen lung ce permit a fi utilizate în mod flexibil și independent.
- Predarea este un proces de a furniza celor ce învață experiențe, activități și posibilitatea feed-back-ului.
- Scopurile învățării se modifică pe măsura ce elevii dobândesc cunoștințe și încep să obțină abilități noi.

Proiectul de învățământ constructivist revine la „mentalismul” pe care behaviorismul crezuse ca o să-l poată exclude și se interesează de ceea ce se petrece în faimoasă „cutie neagră”, păstrând totodată centrarea pe elev.

Ceea ce diferențiază acest model de modelele precedente este noul statut al greșelii. Greșeala nu mai este considerată ca fiind o deficiență a elevului, nici măcar ca un defect al programei, ci se admite faptul ca greșeala trebuie să fie plasată în centrul procesului de învățare. Departe de a fi sancționată, departe de a fi evitată, expresia sa este chiar căutată, întrucât ea ne arată în ce trebuie să consiste esențialul muncii didactice din viitor. „Greșelile voastre mă interesează”, afirmă cu plăcere adepții acestei pedagogii.

În legătură cu influența paradigmei constructiviste asupra designului pedagogic se pot identifica trei tipuri de opinii. Mulți autori, precum Carroll (1990, în Lebow, 1993), Streibel (1989, în Lebow, 1993) și Dick (1991) apreciază deschis că designul pedagogic este incompatibil cu paradigma constructivistă. Alții întrevăd o relativă înțelegere și adaptare a perspectivei behavioriste (obiectivism) cu cea constructivistă (Gustafson, 1996, Reigeluth, 1989, Wilson, Teslow și Osman-Jouchoux, 1995). Există, de asemenea, câteva modele de design pedagogic care se legitimează prin principiile constructivismului (Rogers și Mack, 1996; Tennyson, 1995; Cennamo, Abell și Chung, 1995 în Rogers și Mack, 1996 Willis, 1995, ș.a.). Pentru Wilson, Teslow și Osman-Jouchoux, 1995, o abordare constructivistă a designului pedagogic este:

- holistică/sistemică și iterativă;
- adaptabilă fiecărei situații – nu există un demers generic unic;
- participativă – actorii acestui design pedagogic trebuie să participe activ în toate etapele proiectării, implementării și evaluării sale.

O altă influență de factură constructivistă este și cea exprimată de opera lui G. Bachelard^{xiii}, în „La Formation de l'esprit scientifique”, Paris, Vrin, 1993. Autorul se delimitează de pozitivism și de tripticul empirist: observare, ipoteză, verificare prin experiență, afirmând că: „Nimic nu vine de la sine. Nimic nu este dat. Totul este construit”.^{xiii}

În același cadru de analiză constructivistă este propus și modelul de învățare alosteric elaborat de A. Giordan (A. Giordan, G. de Vecchi, 1987). Acesta se impune ca un proces eminent activ-creativ ce funcționează pe un patern conflictual. Cunoașterea așa numitelor „concepții”, (A. Giordan) ce preexistă unui proces de transmitere de informații și de formare de noi abilități și competențe, permite adultului să adapteze mai bine activitățile de învățare / evaluare în multiplele lor componente: situații, intervenții, resurse, „arhitectură” euristică. De fiecare dată când un model este înțeles sau un concept este mobilizat, ansamblul structurii mentale a celui ce învață cunoaște o reorganizare. Pentru aceasta este utilă crearea unei situații de plecare în învățare în scopul de a-i determina pe adulți să-și exprime ideile, „concepțiile”.^{xiv}

În acest, amplu context implicațiile pedagogice ale paradigmei constructiviste presupun în plan concret, următoarele:

- obiectivele învățării nu sunt predefinite și nici

impuse elevilor, ele sunt determinate și negociate de/și cu aceștia;

- obiectivele pot să apară chiar în timpul învățării, elevii fiind încurajați să urmărească țelurile / scopurile personale;
- obiectivele nu sunt formulate / elaborate în termeni ce descriu comportamente observabile, nu sunt operaționale și astfel ghidează într-o măsură puțin considerabilă demersurile de evaluare și pe cele strategice-acționale;
- constructivismul acordă prioritate abilităților superioare și celor colaborative, astfel încât trebuie să se țină seama de nivele diferite de dezvoltare a competențelor în interiorul grupurilor de învățare (Wilson, Teslow și Osman-Jouchoux, 1995);
- metodele de analiză de sarcină și de conținut nu sunt foarte bine definite din perspectivă constructivistă, din cauza multiplelor posibilități de interpretare față de același conținut și multiplelor perspective generate de diferența stilurilor de învățare implicate în proces;
- în general, se vorbește despre conceperea mediilor de învățare care susțin, stimulează și îl provoacă pe elev să definească propriul demers de învățare, unde cadrul didactic este un mediator, facilitator, asistent, un ghid la care se poate apela la nevoie;
- mediul de învățare trebuie să se situeze în ceea ce Vygotsky numea, 1978, „zona proximei dezvoltări”;
- demersul de învățare trebuie să încurajeze dezvoltarea competențelor metacognitive (Wilson, Teslow și Osman-Jouchoux, 1995), favorizând conștientizarea proceselor de construcție a cunoașterii (Honebein, 1996);
- constructiviștii propun și susțin cu precădere următoarele strategii pedagogice: experimentul, realizarea de proiecte, rezolvarea de probleme globale și semnificative, simularea, strategiile de învățare colaborativă ce pun accent pe departajarea opiniilor și negocierea semnificațiilor (Honebein, Duffy și Fishman, 1993; Jonassen, 1991; Duffy și Cunningham, 1996), stabilirea de comunități de învățare, inclusiv comunitățile deschise – interviuri cu experți, metode inspirate din conceptele – cognitive apprenticeship (Collins, Brown și Newman, 1989) „învățare intenționată” (Bereiter și Scardamalia, 1989);
- „Media” este pentru constructiviști o altă manieră de manifestare a realității ce trebuie construită, gestionată, valorificată în scopul elaborării cunoașterii. Ea poate fi bancă de informații, zonă de prezentare a unor fenomene, ansamblu util de construcții, modele, realități virtuale, etc.;

- constructiviștii optează pentru o evaluare continuă, utilizează o diversitate de măsurători, evitând evaluările criteriale, promovând evaluările în context real, axându-se pe măsurarea și aprecierea competențelor de nivel înalt;
- sunt utilizate, în special, următoarele metode de evaluare: portofolii, realizarea de proiecte, discuții în grup, prezentări publice de teme, jurnal de bord, elaborarea de planuri detaliate ale unor proiecte de muncă;
- se pot utiliza și teste în condițiile în care conținutul acestora este identificat de către elevi și pot accepta o mare varietate de răspunsuri;
- evaluarea se centrează, în special, pe procesul de construcție al cunoașterii.

Pedagogia constructivistă are în vedere, prin urmare, stimularea participării elevului la procesul de elaborarea a cunoștințelor. Elevii își construiesc înțelegerea. „Învățarea este un proces activ, informația poate fi impusă din exterior, dar nu și înțelegerea; aceasta trebuie să vină din interior. Învățarea este determinată de o interacțiune complexă între cunoașterea existentă a subiecților, contextul social și problema de rezolvat. Instruirea se referă la asigurarea subiecților cu o situație de colaborare în care ei să aibă atât mijloacele, cât și oportunitatea de a construi o nouă înțelegere.”^{xv} Predarea înseamnă sprijinul autonomiei în învățare. Conceptele nu trebuie predate direct, ci profesorul îl poate ajuta pe elev să-și construiască propriile concepte. Transmiterea de informații nu trebuie să devină un scop în sine, ci să rămână o ofertă de stimulare și de diferențiere a propriilor structuri cognitive. Profesorul lucrează cu elevii săi împreună nu pentru a le livra idei, ci pentru a le *orienta* efortul constructiv. Noile orientări postmoderniste asupra științei educației solicită cu necesitate aplicarea unor strategii interactive în predarea-învățarea și evaluarea școlară. Clasele de elevi în viziune postmodernistă, sunt privite drept adevărate comunități de cercetare, demonstrând importanța socialului pentru întreaga învățare. Metodologia postmodernismului are la bază deconstrucția și interpretarea intuitivă. Postmoderniștii preferă metodele care se aplică la o gamă largă de fenomene, care se concentrează asupra enigmaticului, inventariind repertorii de întrebări ce conduc la obținerea de nenumărate variante de răspunsuri care nu sunt și neapărat soluții. Metodele școlii postmoderniste pun accentul pe trăirile participanților, experiența personală, empatia, emoțiile, intuițiile, emiterea de judecăți subiective, stimularea imaginației, a creativității și a gândirii divergente. Ele trebuie să fie interactive și să valorifice dispoziția umană către joc.

Principiul fundamental al metodelor active – după părerea lui Jean Piaget (1972) – poate să se exprime sub următoarea formă: „a înțelege înseamnă a inventa ori a reconstitui prin reinventare, și va trebui să ne supunem acestor necesități dacă vrem ca în viitor

să formăm indivizi capabili de producție sau de creație și nu numai de repetiție.” Din perspectiva postmoderniștilor, constructivismul reprezintă cea mai importantă teorie a învățării. Adevărurile se construiesc prin experiențe relevante pentru subiect. Ideile pe care le transmit profesorii și pe care le învață elevii sunt construcții umane. Educatorului constructivist este cel care încurajează și acceptă autonomia și inițiativa elevilor; cel care folosește o mare varietate de materiale interactive, solicitând cooperarea elevilor; cel care îmbină formele de organizare a colectivului și încurajează dialogul profesor-elev și elev-elev. El este interesat de cunoștințele personale ale elevului obținute în afara școlii, asigurând sinergia dintre educația formală, nonformală și informală. Profesorul eficient apreciază nivelul de cunoaștere al elevilor prin aplicații și prin rezultatele la sarcini „deschise”, folosind pentru evaluare diverse metode și tehnici alternative. El știe că trebuie să acorde elevilor săi, timp suficient pentru gândire și reflecție. Predarea nu dirijează învățarea, ci este o condiție posibilă a proceselor învățării și în acest sens Horst Siebert^{xvi} vorbește despre o „didactică incitativă” și de importanța stimulării în procesul de învățământ, a „gândirii participative” și a „gândirii transversale.”

Ernest R. Hilgard și Gordon H. Bower de la Universitatea din Stanford în Lucrarea „Teoriile învățării” apărută în 1966, după o explicare amănunțită a diverselor teorii ale învățării elaborate de-a lungul istoriei psihologiei, (Thorndike, Pavlov, Guthrie, Skinner, Clark Hull, Tolman, Freud etc.) apreciau ca nefericită orice izolare a „a științei fundamentale de știința aplicată”. „Psihologul interesat în cercetarea învățării va fi foarte dornic să își vadă teoriile întruchipate în arta instrucției și validate de eficiența sporită a tehnicilor predării ce rezultă din descoperirile sale.”^{xvii} „Una dintre concluziile autorilor subliniază, mai puțin optimist, dificultatea cu care teoriile învățării pot deveni fecunde în spațiul practicii educaționale: „...s-a descoperit că este deosebit de greu să aplici principiile învățării stabilite în laborator la creșterea eficienței sarcinilor cu un obiectiv clar și relativ simplu. De aici putem infera că va fii încă și mai greu să se aplice principiile învățării derivate în laborator, în vederea îmbunătățirii eficienței în învățarea sarcinilor cu obiective mai complexe.”^{xviii} Teoriile cu privire la învățare pot să manifeste adeziune pentru un anumit tip de explicație, care să îngrădească practicianul educației confruntat cu o varietate de variabile ale mediului și actorilor școlari implicați în proces. Efortul de a conjuga diferite teoretizări într-o concepție unificată asupra învățării este o condiție de reușită a convergenței teoriei comprehensive-acțiune. Este nevoie de o strategie a cercetării ce poate fi denumită strategie a inovației, capabilă să valorifice sistemic principiile fundamentale ale științei. Aceeași autori (Ernest R. Hilgard și Gordon H. Bower) indicau un anumit algoritm / condiții de implementare a

rezultatelor științifice (după Ernest R. Hilgard și Gordon H. Bower, 1966, p. 550):

- un program de cercetare serios, validat de practică;
- programul să fie accesibil;
- mijloacele de evaluare a modului de concretizare a obiectivelor programului elaborate în condiții de normativitate și obiectivitate;
- perfecționarea cadrelor didactice pentru depășirea rezistenței la noutate și acceptarea entuziasă a programului;
- sprijinirea de către comunitate a programului implementat.

BIBLIOGRAFIE

1. ALTET, M. *Les pedagogies de l'apprentissage* Puf, Paris, 1997
2. BACHELARD, G. „*La Formation de l'esprit scientifique*” Paris, Vrin, 1993
3. BRIEF, J. CL.; MORIN, J., *Comprendre l'éducation. Réflexion critique sur l'éducation* Les éditions Logiques, 2001
4. BRUNER, JEROME *Procesul educației intelectuale, (trad.)* Editura Științifică, București, 1970
5. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii* Editura Aramis, București, 2002
6. COOPER, P.A. *Paradigm shifts in designed instruction: From behaviorism to cognitivism to constructivism* Educational Technology, 33(5), 12-19
7. DOISE, MUGNY ȘI PERRET-CLERMONT *Psihologie socială și dezvoltare cognitiv* Editura Polirom, Iași, 1998
8. DUFFY, T.M., CUNNINGHAM, D.J. *Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction* Handbook of Research for Educational Communications and technology p.170-198, New York: Macmillan Library Reference / AECT.
9. HAMELINE, D. „*Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*” Collection Pédagogies, E.S.F. éditeur, Issy-les Moulineaux, Paris, 2000
10. HILGARD, ERNEST R. ȘI BOWER, GORDON, H. *Teorii ale învățării* E.D.P., București, 1974
11. INHELDER, B.; SINCLAIR, H. et BOVET, M. „*Apprentissage et structures de la connaissance*” Paris, PUF, 1974
12. LAROCHELLE, MARIE, BEDNARZ, NADINE ET GARRISON, JIM *Constructivism and Education* Cambridge: Cambridge University Press, 1998
13. LECOMTE, JACQUES *Les mécanismes de l'apprentissage Sciences Humaines n° 32, Paris, 1993*

14. NEGOVAN, V. Tendințe de reconfigurare a modelelor de instruire în acord cu evoluția cunoașterii despre învățare Psihologia la răspântia mileniilor, coord. Mielu Zlate, Polirom, Iași, 2001
15. NOVEANU, EUGEN *Constructivismul în educație* în Revista de Pedagogie, nr. 7-12/1999, București
16. PĂUN, EMIL O „lectură” a educației prin grila postmodernității, în Emil Păun, DanPotolea (coord.), *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative* Editura Polirom, Iași, 2002
17. PERRAUDEAU, M. *Piaget aujourd'hui Réponses a une controverse* Armand Colin éditeur, Paris, 1996
18. PIAGET, J. *Psihologie si pedagogie* București, E.D.P., 1972
19. PIAGET, J. *Încotro merge educația ? (în „Sociologia educației si învățământului. Antologie de texte contemporane de peste hotare” de Fred Mahler)* București, E.D.P., 1977
20. PIAGET, J. *L'éducation morale a l'école* Paris, Anthropos, 1997
21. SIEBERT, HORST *Pedagogie constructivistă. Bilanț al dezbaterii constructiviste asupra practicii educative* Iași, Institutul European, 2001

^x Vigotski, L. S., (1972), *Gândire și limbaj*, în *Opere psihologice alese*, vol. II. (trad.), Editura Didactică și Pedagogică, București 1978, p.193

^{xi} Doise, Mugny și Perret-Clermont (1998) *Psihologie socială și dezvoltare cognitivă*. Editura Polirom, Iași

^{xii} teoretician al „obstacolelor epistemice” în învățare și al rolului formativ al acestora, pentru care „toată cunoașterea este răspunsul la o întrebare” și „adevărul este greșeală corectată”

^{xiii} G. Bachelard, 1993, „La Formation de l'esprit scientifique”, Paris, Vrin, p.11

^{xiv} Giordan, A., 1990, *O ambianță pedagogică pentru învățare*, Revista de pedagogie, Nr.12, p13-26

^{xv} Eugen Noveanu, 1999, p. 11

^{xvi} Siebert, Horst, (2001). *Pedagogie constructivistă. Bilanț al dezbaterii constructiviste asupra practicii educative*, Iași, Institutul European

^{xvii} Ernest R. Hilgard și Gordon H. Bower, 1974, „Teorii ale învățării”, E.D.P. București, p.515

^{xviii} idem, p.516.

ⁱ J. Piaget, 1997 *L'éducation morale a l'école*, Paris, Anthropos, p. 202-205

ⁱⁱ I. Cerghit, 1997, *Metode de învățământ*, E.D.P., București, pp.71-74

ⁱⁱⁱ Inhelder, Sinclair, Bovet, 1977, p.30

^{iv} J. Bruner, (1970), *Procesul educației intelectuale*, (trad.), Editura Științifică, București; 1970, p. 59

^v J. Piaget, (1972), *Educația și învățământul după anul 1935*, în *Psihologie și pedagogie*, E.D.P., București, p.5

^{vi} Larochelle, Marie, Bednarz, Nadine et Garrison, Jim (1998). *Constructivism and Education*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 305

^{vii} Negovan, V. 2001, „Tendințe de reconfigurare a modelelor de instruire în acord cu evoluția cunoașterii despre învățare”, *Psihologia la răspântia mileniilor*, coord. Mielu Zlate, Polirom, Iași, p. 131-133

^{viii} Inhelder, B.; Sinclair, H. Et Bovet, M. *Apprentissage et structures de la connaissance*, Paris, PUF, 1974, p.44

^{ix} Eugen Noveanu, 1999, p. 9

PROFILUL PSIHOLOGIC – PRIMUL PAS ÎN ALEGEREA RUTEI ȘCOLARE ȘI PROFESIONALE PENTRU ELEVII CLASELOR A VIII-A

Rodica INCZE

Cabinetul Interșcolar de Asistență Psihopedagogică,
Brașov, România
alexandruincze@yahoo.com

Laura Elena NASTASA

Universitatea Transilvania, Facultatea de Psihologie și Științele Educației
Brașov, România
lauranastase@unitbv.ro

ABSTRACT:

Theme and aim of research:

The present study propose to facilitate the self knowledge of individual particularity of the students of eight degree, to improve the activity of conciliation both scholar and vocational realized in a partnership formed by students, parents, class masters and psychology.

Participants:

One hundred students in eight degree, male and female, them parents and class masters.

Research Methods:

Individual and group testing realized the gathering data.

The used strategies were educational.

The battery of tests applied contended: Progressive Matrices Standard Raven, distributive attention-ATD, Rey verbal memory test, Eysenck questioner for temperament identification, Holland interest questioner.

Results:

The results have shown that the information and conciliation for a career is more efficient if its start with the realization of a psychological profile based on the indicator of the battery of tests mentioned before.

Conclusions:

To be aware of the strong and weak points starting with the individual psychological profile, to determine the self construction of a positive self image and even more to facilitate for choosing the best way scholar and professional by the students of eight grade. The information obtained has an important role in vocational and scholar conciliation of teenagers.

Tema și obiectivul cercetării

Prezentul studiu își propune facilitarea autocunoașterii particularităților individuale ale elevilor din clasele a VIII-a, în vederea îmbunătățirii activității de consiliere școlară și vocațională realizată într-un parteneriat format din elevi, părinți, diriginte și psiholog.

„Orientarea este o activitate desfășurată de profesioniști ai școlii ce constă în crearea climatului care să permită fiecărui elev să se înțeleagă, să fie capabil să decidă și să-și utilizeze resursele individuale pentru satisfacția personală și binele societății în care trăiește”. (Kopplin și Rice)

În mod firesc, profesorul consilier al școlii este un sfătuitor pentru ceilalți profesori și pentru elevi în chestiuni care au legătură cu consilierea și orientarea, coordonând, în același timp, activitatea de consiliere a carierei și de integrare pe piața forței de muncă a absolvenților. În actul orientării, consilierul va trebui să țină cont de sistemele de valori și atitudini ale indivizilor, altfel recomandarea acestuia va fi refuzată sau apreciată ca nespecifică propriilor sisteme de referință.

Autoevaluarea – autocunoașterea este prima etapa ce trebuie realizată în consiliere și presupune dobândirea abilităților de apreciere a resurselor individuale de integrare socială, cunoaștere a însușirilor personale (de natură aptitudinală, motivațională etc.), de modelarea și remodelare a aspirațiilor și imaginii de sine, de construire a unei concordanțe între posibilități (potențial) și realizări (performanțe)

Activitatea de consiliere desfășurată urmărește în principal autoevaluarea și autocunoașterea elevilor în cadrul orientării școlare și profesionale la nivelul clasei a VIII a prin cunoașterea următoarelor valori și atitudini:

- Respectul de sine promovarea propriei persoane pornind de la un profil psihologic;
- Relaționare pozitivă cu ceilalți;
- Stare de bine fizică și mentală;
- Managementul procesului de învățare și dezvoltare personală;
- Implicarea activă în planificarea vieții și carierei.

Participanți

Au fost implicați 100 de elevii din clasele a VIII-a având vârsta cuprinsă între 14 și 16 ani, de sex feminin și masculin, părinții acestora și diriginții claselor respective.

Cei care beneficiază direct de aceste activități sunt elevii claselor a VIII-a având posibilitatea astfel să descopere într-un mod realist și pozitiv acele particularități pe care le au, întregindu-și astfel imaginea de sine. Ei au posibilitatea de a-și croi viitorul în funcție de ceea ce descoperă și se pregătesc emoțional pentru integrarea socială și profesională care va urma.

Cadrele didactice, în special diriginții, beneficiază de asemenea de cunoașterea mai profundă a elevului putând astfel să își construiască strategia de lucru cu elevul atât în ceea ce privește disciplina pe care o predă cât și activitatea de orientare școlară și profesională.

Părintele conștientizează astfel punctele tari și punctele slabe ale copilului și poate să îl ajute pe elev în:

- realizarea pozitive a imaginii de sine
- deciziile pe care le vor lua în ceea ce privește ruta școlară și profesională.

Metode de cercetare

Bateria de teste aplicată a cuprins:

Matrice Progresive Standard Raven „au fost construite pentru a putea fi utilizate în diverse contexte, acasă, la școală, la locul de muncă”. Testul cuprinde 60 de probe, împărțite în cinci serii a câte 12 probe. Scara de percepere a matricelor implică trei procese psihice (avute de noi în vedere la alcătuirea profilului psihologic):

1. atenția
2. percepția
3. gândirea

Testul oferă o estimare fidelă a capacității elevului de a gândi clar și acoperă întreaga gamă a dezvoltării intelectuale de la momentul respectiv.

În cadrul cercetării testul a fost aplicat în grup pe parcursul a 30 de minute.

Testul de atenție distributivă (Romb) permite identificarea nivelului calitativ de atenție a subiectului într-un interval scurt de timp (7 minute) prezentând în acest fel avantajul de a verifica informațiile furnizate de rezultatele elevului la seria A din Matricele progresive standard. În cadrul cercetării testul a fost aplicat în grup pe parcursul a 7 minute.

Testul de memorie verbală Rey măsoară capacitatea de memorie verbale de scurtă și se referă la capacitatea subiectului de a memora, păstra și reactualiza informații. În acest test memoria de scurtă durată se măsoară prin numărul de cuvinte corect reamintite. În cadrul cercetării testul a fost aplicat în grup pe parcursul a 30 de minute.

Testul de temperament Eysenck. Permite cunoașterea temperamentului și implică a tendințelor specifice de a reacționa în situații dificile.

În cadrul cercetării testul a fost aplicat în grup pe parcursul a 10 de minute.

Inventarul de preferință vocațională (Holland) grupează profesiunile /mediile de muncă după 6 dimensiuni R, I, A, S, E, C.

Holland consideră că alegerea profesiei este o expresie a personalității, fiecare persoană tinde să-și aleagă o ocupație/profesie concordantă cu structura de personalitate și în special cu interesele sale. În cadrul cercetării testul a fost aplicat în grup pe parcursul a 40 de minute.

Rezultate

Informațiile culese cu ajutorul bateriei de teste le-am completat cu cele obținute din discuțiile directe avute cu elevii.

- 85% dintre elevi au considerat că informațiile furnizate de către profilul psihologic întocmit îi va ajuta să aleagă mai bine ruta școlară următoare. Ei consideră că arta de a reuși în viață depinde în mare măsură de alegerea justă a rutei profesionale.

- Alegerea pripită, în necunoștință de cauză are urmări din cele mai neplăcute pentru viața consideră 70 % dintre elevii participanți la cercetare. Ei declară că orientarea școlară pe baza informațiilor primite în urma testării poate să ducă la eliminarea alegerii rutei școlare „în disperare de cauză”.

- 47% declară că s-au gândit bine la posibilitățile oferite de specialitățile pentru care au optat iar profilul psihologic i-a ajutat în decizie.

- Proportia de 15 % din totalul elevilor cercetați de noi nu au fost interesați de rezultatele testelor dar au primit profilul psihologic fără însă a purta discuții pe seama lui.

Rezultatele indică faptul că informarea și consilierea pentru cariera este mai eficientă dacă se începe cu realizarea unui profil psihologic bazat pe indicatorii unei baterii de teste. Examinarea cu teste reprezintă un salt calitativ, cu condiția însă ca instrumentele de lucru să întrunească calitățile de a căror prezență și nivel depinde valoarea lor diagnostică și prognostică.

Concluzii

Consilierea în vederea orientării școlare și mai apoi a celei profesionale pornește de la interesele și caracteristicile individului, pe care le raportează la cerințele viitorului profil sau specialitate accesate de către elevii claselor a VIII-a. Alegerea profesiei este o decizie pe care persoana trebuie să o ia în deplină cunoștință de cauză. Elevul de clasa a VIII-a trebuie să posede toate informațiile care îl vor ajuta în luarea primei decizii privind viitorul carierei sale. Alături de el profesorul dirigințe coordonează acțiunile educative la nivelul clasei de elevi în vederea realizării unei orientări școlare optime fiecărui elev.

Datele furnizate de profilul psihologic pot facilita decizia elevului și acțiunile dirigințului dar au un caracter consultativ și nu decisive. Variabile de personalitate și în special interesele de cunoaștere și acțiune specifice dimensiunilor muncii au o valoare predictivă mai mare decât factorii aptitudinali. Cunoașterea psihologică a elevului de clasa a VIII-a

presupune adoptarea unei viziuni longitudinale, dirigințele sau părințele putând urmări evoluția personalității fiecărui elev, coroborând informațiile furnizate de profilul psihologic și de cadrele didactice care predau la clasă.

Psihologul școlar folosind profilul psihologic în orientarea școlară realizează o acțiune complexă de ghidare a autocunoașterii prin mijloace specifice psihologiei, determină construcția unei imagini de sine pozitive și mai ales, facilitează alegerea celei mai potrivite rute școlare și profesionale de către elevii claselor a VIII-a. Informațiile obținute au un rol important în consilierea școlară și vocațională a adolescenților.

Bibliografie.

- Băban, A. (2001), *Consiliere educațională*, Cluj-Napoca,
- Clinciu, A.I. (2005), *Psihodiagnostic*, Brașov, Ed. Universității Transilvania din Brașov.
- Cocoradă, E. coordonator, (2004), *Consilierea în școală o abordare psihopedagogică*, Brașov, Psihomedica
- Jigău, M. (2001), *Consilierea carierei*, București, Ed. Sigma
- Jurcău, N. (1980), *Aptitudini profesionale*, Cluj-Napoca, Ed. Dacia
- Jurcău, N. (2000), *Psihologie educațională*, Cluj-Napoca, Ed. U.T.Pres
- Lemani, G., Miclea, M., (2006) *Consiliere și orientare. Ghid de educație pentru carieră*, Cluj-Napoca, Ed. Cognitron
- Luca, M.R. (2005), *Elemente teoretice și metodice pentru consilierea carierei în școală*, Brașov, Ed. Psihomedica
- Tomșa, G. (1999), *Orientarea și dezvoltarea carierei la elevi*, București, Casa de editură și presă „Viața Românească”
- Universitatea Transilvania din Brașov, Departamentul de pregătire a personalului didactic, Catedra de psihologie-pedagogie-metodică, (2001), *Pregătire inițială psihologică, pedagogică și metodică a profesorilor*, Brașov, Ed. Universității Transilvania din Brașov

INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ ȘI STATUSUL SOCIOMETRIC LA ADOLESCENT

Laura Elena NASTASA

Universitatea Transilvania, Facultatea de Psihologie și Științele Educației

Brașov, România

lauranastase@unitbv.ro

Ioana Lavinia POHRIBEANU

Penitenciarul cu Regim de Maximă Siguranță

Codlea, România

ioana_pohribeanu@yahoo.com

ABSTRACT: The present case study aims at identifying the existence of a relationship between emotional intelligence and the way the teenager is perceived by his classmates, as well as bringing into light the existence of a positive correlation between the components of emotional intelligence and the teenager's sociometric status. One hundred teenage male and female students in the 9th and the 10th form. Applied tests: Wood and Tolley's tests (evaluation of development level of each component of emotional intelligence and achievement of a profile of it), a test for emotional intelligence (adapted by Roco from Goleman and Bar-On) and the sociometric questionnaire. The results have shown that teenagers with a high level of emotional intelligence are perceived as being more popular among their classmates. The way a teenager is perceived by his/her fellows of the same age is clearly influenced by the level of development of each component of emotional intelligence (self-regulation, self-awareness, motivation, empathy, social abilities). The information gathered on this occasion are of utmost importance in teenagers' school and vocational counselling.

Key Words: emotional intelligence, self-regulation, self-awareness, motivation, empathy, social abilities, sociometric status.

Direcții de abordare a inteligenței emoționale

A. John D. Mayer și Peter Salovey

John D. Mayer și Peter Salovey au fost primii care au introdus termenul de *inteligență emoțională* și au pus la punct primul și cel mai cunoscut model al inteligenței emoționale. Ei au pus bazele primului instrument de măsurare a inteligenței emoționale în funcție de abilități.

În 1990 autorii citați au propus o versiune inițială a acestui model și au definit inteligența emoțională ca fiind „abilitatea de a monitoriza, atât propriile sentimente și emoții, cât și pe ale altora, de-a le diferenția și de-a le folosi în scopul călăuzirii rațiunii și acțiunii” (Salovey și Mayer, 1990, cit in. Lyusin, 2006). Inteligența emoțională este un construct complex, fiind constituită din trei tipuri de abilități:

1. identificarea și exprimarea emoțiilor;
2. organizarea emoțiilor;
3. utilizarea informațiilor emoționale în gândire și acțiune.

Ulterior, Mayer și Salovey au perfecționat și au clarificat modelul propus inițial, iar versiunea îmbunătățită are la bază ideea că emoțiile conțin informații despre legăturile unei persoane cu alte persoane sau obiecte. În viziunea lor *modelul capacității inteligenței emoționale* se concentrează asupra priceperii unei persoane de a recunoaște informația afectivă și astfel, folosind-o, să realizeze raționamente abstracte (Mayer și Salovey, 1997). Astfel, inteligența emoțională este definită ca fiind „capacitatea de a

percepe, a evalua și de a exprima emoțiile; de a accesa și genera sentimente când acestea facilitează gândirea; de a înțelege emoția și informația de tip emoțional; și de a regla sentimentele pentru dezvoltarea afectivă și intelectuală” (Mayer și Salovey, 1997, cit in. Caruso, Mayer și Salovey, 2002)¹. Această definiție susține patru componente (caracteristici sau abilități diferite) pe care autorii le-au numit ramuri:

1. *Identificarea stărilor afective* – această ramură include:
 - abilitatea de a identifica sentimente;
 - abilitatea de a exprima emoțiile cu precizie;
 - abilitatea de a face diferența între expresii afective reale și inventate.
2. *Facilitarea emoțională a gândirii /folosirea sentimentelor* include:
 - capacitatea de a utiliza sentimentele pentru a redirecționa atenția spre evenimentele importante;
 - capacitatea de a genera emoții / stări afective pentru a ușura luarea deciziilor;
 - capacitatea de a folosi schimbările de dispoziție ca mijloc de a evalua diferite puncte de vedere;
 - capacitatea de a utiliza diferite sentimente pentru a încuraja diferite soluții pentru

¹ Caruso, D. R., Mayer, J. D., Salovey, P. (2002). Relation of Ability Measure of Emotional Intelligence to Personality. *Journal of Personality Assessment*, 79(2), 306-320. p. 306.

rezolvarea de probleme (de exemplu: a folosi starea de fericire pentru generarea unor idei noi sau pentru activarea creativității).

3. *Înțelegerea sentimentelor* include:

- capacitatea de a înțelege sentimentele complexe și „lanțurile” emoționale cum se modifică emoțiile de la un stadiu la altul;
- capacitatea de a recunoaște cauzele sentimentelor;
- capacitatea de a înțelege relațiile dintre sentimente.

4. *Managementul emoțiilor* include:

- capacitatea de a fi conștient de sentimentele altcuiva, chiar și de cele neplăcute;
- capacitatea de a determina dacă un sentiment este clar sau reprezentativ
- capacitatea de a rezolva problemele încărcate emoțional fără a înăbuși neapărat stările afective negative (Mayer și Salovey, 1997, cit in. Caruso, Mayer și Salovey, 2002)².

Aceste componente alcătuiesc o ierarhie a căror niveluri sunt asimilate succesiv în ontogeneză. Fiecare componentă se referă atât la propriile emoții, cât și la emoțiile altor persoane.

În opinia lui S. Hein (1996) există autori care oferă propriile definiții inteligenței emoționale. El a enumerat o serie de componente specifice ale inteligenței emoționale preluate din lucrările lui Salovey și ale lui Mayer:

- *conștiința de sine* – conștientizarea propriilor emoții;
- *a fi cunoscător din punct de vedere emoțional* – identificarea și comunicarea clară și directă a emoțiilor proprii sau ale altora;
- *capacitatea de a fi empatic* – motivarea, inspirarea, încurajarea și consolarea celorlalți;
- *capacitatea de a lua decizii înțelepte* – păstrarea unui echilibru între rațiune și emoție;
- *capacitatea de asumare a responsabilității propriilor emoții* – asumarea responsabilității pentru propria motivare și propria fericire. (Hein, 1996, cit in. Roco, 2004)³.

Există divergențe în ceea ce privește potențialul înăscut al inteligenței emoționale sau faptul că ea reprezintă un set de abilități, competențe sau îndemânări învățate.

În anii '90 au apărut alte modele care abordau inteligența emoțională și din alte perspective. Cele mai cunoscute sunt modelele lui Daniel Goleman și Reuven Bar-On.

B. Daniel Goleman

Daniel Goleman (1995) a dezvoltat un model pornind de la lucrările lui Salovey și Mayer (1990) privind componentele inteligenței emoționale, la care a adăugat alte câteva: optimismul, perseverența, capacitatea de a amâna satisfacțiile și abilitățile

sociale. Astfel, el a reunit abilitățile cognitive, din modelul ilustrat de Salovey și Mayer, cu trăsături de personalitate. Cartea lui *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*, publicată în anul 1995, a devenit faimoasă și astfel, modelul său a devenit cunoscut în toată lumea. A definit inteligența emoțională ca fiind capacitatea unei persoane de a-și recunoaște propriile emoții și sentimente, precum și pe ale celorlalți, de a se motiva și de a avea un bun management a propriilor impulsuri spontane dar și a celor apărute în relațiile interpersonale (Goleman, 2004)⁴. În viziunea lui Goleman inteligența emoțională are cinci dimensiuni cărora le corespund douăzeci și cinci de competențe emoționale.

Competențele personale și sociale ale inteligenței emoționale sunt: independente, interdependente, ierarhizate, generice și necesare dar nu suficiente. Inteligența emoțională a unei persoane determină potențialul pe care aceasta îl are pentru a-și însuși abilitățile practice bazate pe cele cinci elemente: *conștiința de sine* (percepția propriilor emoții, sentimente, reacții și capacități), *stăpânirea de sine* (echilibrul interior sau autocontrolul), *motivația*, *empatia* și *sociabilitatea*. Fiecare element are propria-i contribuție la obținerea unei performanțe dar, în același timp, depinde de celelalte (Goleman, 2004)⁵.

C. Reuven Bar-On

În modelul lui Reuven Bar-On (1997) există a perspectivă largă de abordare a conceptului de inteligență emoțională. El a definit inteligența emoțională ca reprezentând „o gamă de aptitudini, competențe și calități ne-cognitive care pot influența capacitatea unei persoane de a reuși să facă față presiunilor și solicitărilor mediului” (Bar-On, cit. în Stein, Book, 2003, p. 14). Modelul Bar-On pentru inteligența emoțională cuprinde cinci domenii competență și cincisprezece trepte / subcomponente (adaptat după Stein, Book, 2003)⁶:

1. Domeniul intrapersonal se referă la capacitatea de autocunoaștere și autocontrol. Este alcătuit din:

- *Conștiința emoțională de sine* – recunoașterea propriilor emoții și a impactului pe care un anumit comportament îl are asupra celorlalți;
- *Caracterul asertiv* – exprimarea directă și constructivă a gândurilor și sentimentelor;
- *Independența* – autocontrolul și independența emoțională;
- *Respectul de sine* – respectarea și acceptarea propriei persoane;
- *Împlinirea de sine* – recunoașterea propriului potențial și autorealizarea.

2. Domeniul interpersonal se referă la capacitatea

⁴ Goleman, D. (2004). Inteligența emoțională, cheia succesului în viață. București: Ed. Allfa. p.318.

⁵ Idem, pp. 24-26.

⁶ Stein, S.J., Book, H.E. (2003). Forța inteligenței emoționale: inteligența emoțională și succesul vostru. București: Ed. Allfa. pp. 21-23.

² Idem, p. 307.

³ Roco, M. (2004). *Inteligența emoțională și creativitatea*. Iași: Ed. Polirom. p. 142.

de a stabili și întreține relații interpersonale, de a colabora cu alte persoane. Acesta cuprinde:

- *Empatia* – a conștientiza, înțelege și aprecia sentimentele celorlalți;
- *Responsabilitatea socială* – cooperarea activă și constructivă cu ceilalți;
- *Relațiile interpersonale* – menținerea și întreținerea relațiilor interpersonale pozitive.

3. Domeniul adaptabilității se referă la capacitatea de a flexibiliza și de a rezolva diverse probleme. Cele trei trepte ale acestui domeniu sunt:

- *Testarea realității* – a vedea lucrurile așa cum sunt în realitate;
- *Flexibilitatea* – adaptarea sentimentelor, gândurilor și acțiunilor la realitate;
- *Soluționarea problemelor* – conștientizarea problemelor și colaborarea pentru rezolvarea acestora.

4. Domeniul administrării stresului se referă la capacitatea de adaptare la stres și autocontrol. Cuprinde următoarele trepte:

- *Toleranța la stres* – a face față în mod constructiv stresului;
- *Controlul impulsurilor* – a rezista sau a amâna impulsivitatea.

5. Domeniul stării generale are două trepte:

- *Optimismul* – menținerea unei atitudini pozitive;
- *Fericirea* – a simți satisfacție privind propria viață (figura 1).

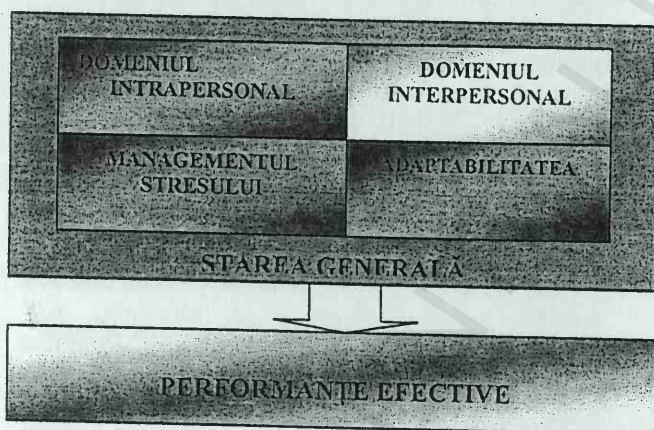


Figura 1. Modelul Bar-On pentru inteligența emoțională (Stein și Book, 2003)⁷

D. Robert Wood și Harry Tolley

Una dintre cele mai recente direcții de abordare a inteligenței emoționale este cea evidențiată de Wood și Tolley. Aceștia au elaborat un set de teste pentru aflarea nivelului de dezvoltare a fiecărei componente a IE astfel încât se poate realiza profilul inteligenței emoționale. Componentele acesteia sunt (figura 2):

- *autoreglarea* – a fi capabil să dirijezi și să controlezi propria stare emoțională;

- *conștiința de sine* – a cunoaște și a înțelege propriile sentimente;
- *motivația* – canalizarea sentimentelor pentru atingerea anumitor scopuri;
- *empatia* – identificarea și descifrarea sentimentelor celorlalți;
- *abilitățile sociale* – a stabili relații interpersonale (Wood și Tolley, 2003)⁸.

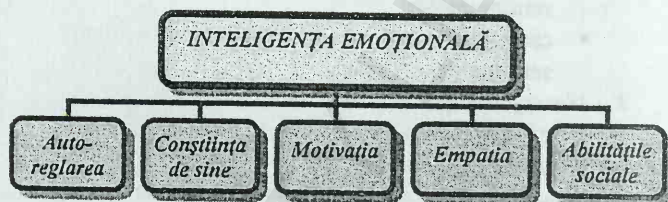


Figura 2. Componentele inteligenței emoționale după R. Wood și H. Tolley

Aceste componente nu funcționează independent una de cealaltă, capacitatea persoanei de a folosi eficient o componentă fiind influențată de măsura în care aceasta le stăpânește pe celelalte, astfel:

- *autoreglarea* depinde de cunoașterea propriei adică de *conștiința de sine*;
- *conștiința de sine* la rândul ei, influențează *empatia* - persoana care este capabilă să își identifice propriile sentimente cel mai probabil le poate identifica și pe ale celorlalți, etc.
- *abilitățile sociale* sunt influențate de conștiința de sine dar și de empatie;
- *conștiința de sine* poate influența *motivația* - o persoană care își identifică cu acuratețe sentimentele dintr-un anumit moment are și puterea de a acționa (Wood și Tolley, 2003)⁹.

În viziunea lui Wood și Tolley (2003) inteligența emoțională presupune:

- o bună autocunoaștere, pentru ca persoana să-și poată înțelege propriile trăiri și să poată acționa în consecință atunci când situația o cere. De exemplu, există momente când aceasta trebuie să-și stăpânească emoțiile sau furia. Dacă ea nu se cunoaște pe sine atunci nu ar ști ce simte și nu ar exista autocontrolul necesar.
- empatizarea cu celălalt în vedere unei mai bune înțelegeri a sentimentelor și trăirilor acestuia, precum și comunicarea propriilor gânduri fără lezarea celor din jur;
- motivația sau dorința de a persevera în fața frustrărilor;
- capacitatea de a interacționa, de a comunica și de a coopera cu cei din jur.

⁸ Wood, R., Tolley, H. (2003). *Inteligența emoțională prin teste. Cum să vă evaluați și să vă creșteți inteligența emoțională*. București: Ed. Meteor Press. pp. 14-15.

⁹ Idem. p. 15.

⁷ Idem. p. 21.

În opinia lui Goleman o persoană cu inteligența emoțională poate fi capabilă să:

- se motiveze și să persevereze în fața frustrărilor;
- își stăpânească impulsurile și să amâne satisfacțiile;
- își regleze stările de spirit și să împiedice necazurile să-i întunece gândirea;
- să fie perseverentă și optimistă (Goleman, 2001)¹⁰.

Manifestările comportamentale ale unei persoane depind de nivelul inteligenței emoționale (tabelul 1.).

Tabelul 1. Manifestările comportamentale în funcție de nivelul inteligenței emoționale (adaptat după Hein, S., 1996)

Persoana cu inteligență emoțională ridicată	Persoana cu inteligență emoțională scăzută
<ul style="list-style-type: none"> • își exprimă sentimentele clar și direct utilizând fraze care încep cu: „Eu simt...”; • nu îi este teamă să își exprime sentimentele; • nu este dominată de sentimente negative precum: teamă, griji, rușine, jenă, dezamăgire, lipsă de speranță, lipsă de putere, dependentă, victimizare, descurajare; • este capabilă să distingă elementele non-verbale ale comunicării; • lasă sentimentele să o conducă spre alegeri „sănătoase” și fericire; • contrabalansează sentimentele cu rațiune, logică și realitate; • acționează din dorință, nu din sentimentul de datorie, vină, forță sau obligație; • este independentă, încrezătoare în propriile forțe și are un moral puternic; • este motivată intrinsec; • nu este motivată de putere, bunăstare, poziție, faimă sau aprobare; • este în majoritatea timpului optimistă, dar totodată realistă, și poate să fie și pesimistă când este cazul; • nu internalizează eșecurile; • ține cont de senti- 	<ul style="list-style-type: none"> • nu își asumă responsabilitatea propriilor sentimente ci dă vina pe cei din jur pentru ele; • are dificultăți în formularea propozițiilor care încep cu „Eu simt...”; • nu poate spune de ce se simte într-un anumit fel, sau nu poate spune fără să arunce vina pe altcineva; • atacă, dă vina, comandă, critică, întrerupe, ține prelegeri, dă sfaturi în stânga și dreapta, emite judecăți de valoare despre cei din jur; • încearcă să te analizeze, de exemplu când îți exprimi sentimentele; • începe deseori propoziții cu „Cred că tu...”; • dă vina pe ceilalți; • ascunde informații sau chiar minte în legătură cu sentimentele proprii; • exagerează sau minimizează propriile sentimente; • poartă ură, nu iartă; • îi lipsește integritatea și simțul conștiinței; • nu îți spune niciodată unde te situezi în raport cu ea; • acționează în funcție de sentimente, mai degrabă decât vorbește despre ele; • este indirectă și evazivă; • nu este empatică, nu simte compasiune; este rigidă, inflexibilă, are nevoie de reguli clare pentru a se simți în siguranță; • este insensibilă la

<p>mentele celor din jurul său:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vorbește cu nonșalanță despre sentimente; • nu se blochează în caz de frică sau îngrijorare; • este capabilă să identifice sentimente concurente multiple. 	<p>sentimentele celor din jur:</p> <ul style="list-style-type: none"> • acționează fără să se gândească la sentimentele viitoare sau la sentimentele celorlalți; • evită responsabilitatea prin fraze de genul: „Ce era să fac? Nu am avut de ales!”; • poate fi mult prea pesimistă, ducând la distrugerea unei dispoziții a celor din jur; • poate fi supra optimistă, până la punctul în care devine nerealistă, negând temerile fundamentate ale celorlalți; • se lasă „purtată de val” în ciuda bunului simț, sau renunță la primul semn de probleme; • se încăpățânează la propriile idei, fiind prea nesigură, pentru a fi deschisă la noi păreri; • se concentrează asupra faptelor mai degrabă decât asupra sentimentelor.
--	--

Chiar dacă o persoană are suficiente cunoștințe și idei inteligente, dacă nu își cunoaște și nu reușește să-și gestioneze emoțiile și sentimentele, poate întâmpina dificultăți în încercarea de a-și construi relațiile cu ceilalți sau o carieră profesională de succes. Persoanele cu un înalt grad de autocunoaștere își dau seama cum sentimentele lor le afectează, atât pe ele, cât și pe cei din jur.

Definită în termeni de empatie, conștientizare, înțelegere și exprimare a emoțiilor, inteligența emoțională este considerată cea, care alături de inteligența cognitivă, ajută o persoană să se adapteze cu mai multă ușurință situațiilor și provocărilor ce apar pe parcursul vieții.

Ipoteze și design

S-a pornit de la următoarele obiective:

1. Identificarea existenței unei relații între inteligența emoțională și modul în care adolescentul este perceput de colegii săi.
2. Evidențierea existenței unei legături corelaționale pozitive între componentele inteligenței emoționale, respectiv autoreglare, conștiință de sine, motivație, empatie, abilități sociale și statusul sociometric al adolescentului.

Pe baza obiectivelor s-au fost formulat ipotezele:

Ipoteza generală

În adolescență, inteligența emoțională influențează modul în care o persoană este percepută de către co-vârșnici.

Ipoteze specifice

¹⁰ Goleman, D. (2001). *Inteligența emoțională*. București: Ed. Curtea Veche. p. 50.

1. La adolescent, nivelul superior de dezvoltare al autoreglării corelează pozitiv cu indicele de status sociometric.
2. La adolescent, nivelul superior de dezvoltare al conștiinței de sine corelează pozitiv cu indicele de status sociometric.
3. La adolescent, nivelul superior de dezvoltare al motivației corelează pozitiv cu indicele de status sociometric.
4. La adolescent, nivelul superior de dezvoltare al empatiei corelează pozitiv cu indicele de status sociometric.
5. La adolescent, nivelul superior de dezvoltare al abilităților sociale corelează pozitiv cu indicele de status sociometric.
6. La adolescent, inteligența emoțională ridicată corelează pozitiv cu indicele de status sociometric.

Cercetarea este un studiu corelațional realizat prin intermediul utilizării testelor psihologice și a testelor sociometrice, variabilele analizate fiind:

- inteligența emoțională
- componentele inteligenței emoționale: autoreglarea, conștiința de sine, motivația, empatia, abilitățile sociale
- indicele de status sociometric.

Subiecți

Au fost implicați 100 de adolescenți, cu o medie de vârstă de 16 de ani din clasele a IX-a și a XI-a dintr-un liceu brașovean.

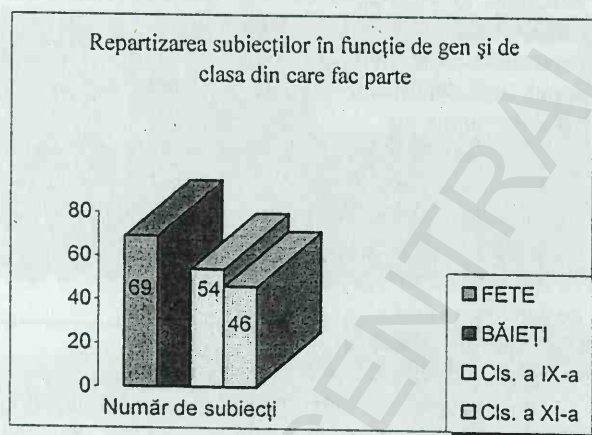


Figura 3. Repartizarea subiecților cercetării

Metode de cercetare

Au fost aplicate individual următoarele teste:

1. Bateria de teste pentru evaluarea nivelului de dezvoltare a fiecărei componente a inteligenței emoționale și realizarea profilului inteligenței emoționale conține cinci serii de teste, fiecare vizând câte o componentă a inteligenței emoționale:
 - Autoreglarea – patru teste a câte șase itemi, fiecare item având trei variante de răspuns dintre care subiectul alege pe cea care i se potrivește cel mai bine;
 - Conștiința de sine – șase teste a câte șase itemi, fiecare item având câte trei variante de

răspuns, dintre care subiectul o alege pe cea mai potrivită lui;

- Motivația – patru teste, fiecare test având șase itemi cu câte trei variante de răspuns din care se alege varianta cea mai potrivită subiectului;
- Empatia – patru teste, fiecare test având câte șase itemi cu trei variante de răspuns din care se alege varianta cea mai potrivită subiectului;
- Abilitățile sociale – trei teste a câte șase itemi, fiecare cu câte trei variante de răspuns dintre care subiectul o alege pe cea mai potrivită lui (Wood, R., Tolley, H., 2003).

2. Testul de inteligență emoțională constă în zece întrebări ce prezintă diverse situații / scenarii în care se poate afla o persoană. Completarea testului are în vedere, pe de o parte, asigurarea pe cât posibil a transpunerii subiectului în situația respectivă, iar pe de altă parte, alegerea uneia dintre variantele de răspuns din cele patru posibile, care reprezintă modalități concrete de a reacționa în situațiile indicate de întrebări (adaptat de Roco, M. După Goleman, D. Și R. Bar-On, 2004).

3. Chestionarul sociometric urmărește identificarea statusului sociometric al adolescentului care are de răspuns la două întrebări:

- a) Dacă ar fi să ai de rezolvat o problemă de suflet, care sunt primii trei colegi de clasă la care ai apela să te ajute?
- b) Dacă ar fi să ai de rezolvat o problemă de suflet, care sunt primii trei colegi la care *nu* ai apela să te ajute?

În urma analizării răspunsurilor se calculează indicele de status sociometric sau indicele de status preferențial (Golu, P, 1974).

Rezultate și interpretare

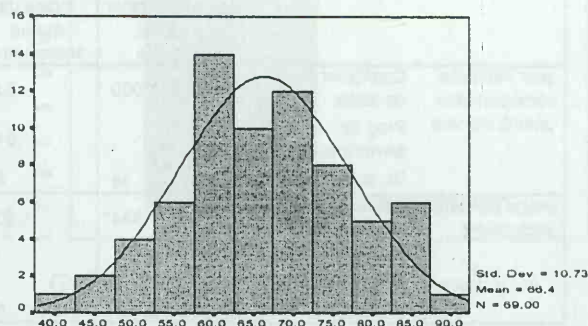
A. Prezentarea și analiza datelor

Rezultatele cercetării sunt grupate pe cele două niveluri de vârstă ale subiecților, respectiv rezultatele obținute de adolescenții din clasele a IX-a, și cele obținute de adolescenții din clasele a XI-a. Înainte de a prezenta rezultatele cercetării privind corelațiile dintre componentele inteligenței emoționale și indicele de status sociometric prezentăm distribuția scorurilor obținute de subiecți la testele de inteligență emoțională, diferențiat, în funcție de genul și vârsta acestora.

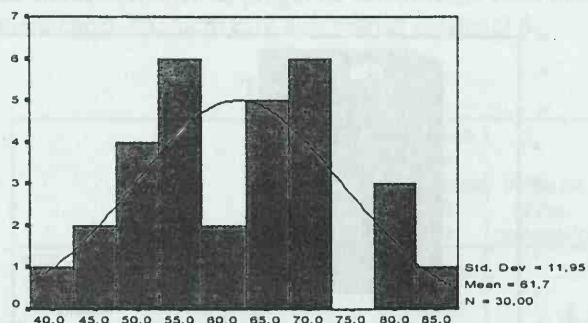
1. Distribuția scorurilor totale corespunzătoare inteligenței emoționale obținute de adolescenți, realizată în funcție de genul acestora (graficele 1 și 2)

După cum se poate observa din analizarea celor două grafice există câteva mici diferențe între scorurile obținute de fete și cele obținute de băieți la testele de inteligență emoțională. În cazul fetelor s-a obținut o medie a rezultatelor de 66,4, media obținută de băieți fiind de 61,7. În ceea ce le privește pe fete, curba lui Gust este ușor deviată spre dreapta, aceasta indicând faptul că scorurile obținute de fete la teste sunt predominant ridicate. În schimb, nu se poate spune același lucru despre băieți, deoarece, în ceea ce îi privește curba lui Gaust este puțin deviată către stânga,

acest fapt indicând înregistrarea mai multor scoruri scăzute decât ridicate.



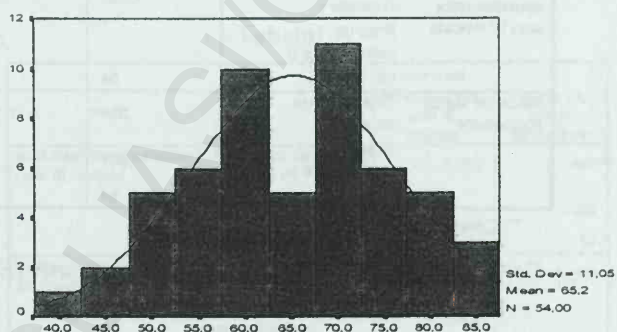
Graficul 1. Distribuția scorurilor totale corespunzătoare IE ridicate la fete



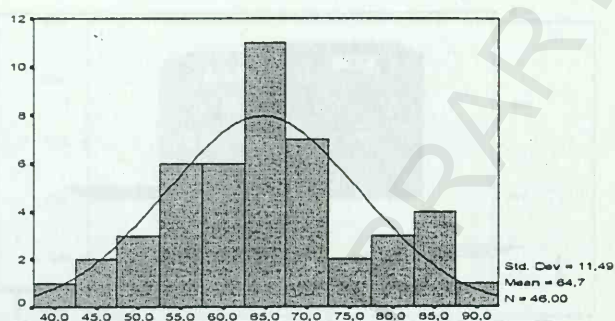
Graficul 2. Distribuția scorurilor totale corespunzătoare IE ridicate la băieți

Dacă ar fi să comparăm cele două medii și distribuții ale scorurilor am putea menționa faptul că media scorurilor obținute la testele de inteligență emoțională este mai ridicată în cazul fetelor decât în cel al băieților, posibilitatea ca rezultatele ridicate să fie în număr mare la fete fiind mai ridicată decât la băieți. Dacă cercetarea noastră nu ar fi fost deficitară în ceea ce privește egalitatea numărului de băieți și fete, am fi putut generaliza aspectele menționate anterior, susținând faptul că media IE ridicate este mai mare la subiecții de gen feminin decât la cei de gen masculin.

II. Distribuția scorurilor totale corespunzătoare inteligenței emoționale obținute de adolescenți, realizată în funcție de clasa din care provin (graficele 3 și 4)



Graficul 3. Distribuția scorurilor totale corespunzătoare IE ridicate la adolescenții de clasa a IX-a



Graficul 4 Distribuția scorurilor totale corespunzătoare IE ridicate la adolescenții de clasa a XI-a

Contrar așteptărilor, media scorurilor obținute de elevii de vârstă mai mică este mai ridicată decât media scorurilor obținute de elevii de clasa a XI-a. În ceea ce îi privește pe elevii de clasa a IX-a predominante sunt scorurile ridicate, curba lui Gust fiind deviată către dreapta, în timp ce la elevii de vârstă mai mare, distribuția scorurilor este normală, existând atât scoruri peste medie cât și scoruri sub medie.

În afară de analizarea diferențelor existente între rezultatele obținute de adolescenții care aparțin claselor diferite, vom prezenta și analiza rezultatele obținute în urma corelațiilor făcute între gradul de dezvoltare al inteligenței emoționale, cu toate componentele sale, și modul în care este perceput adolescentul cu o inteligență emoțională peste medie de către colegii săi de clasă.

a) Prezentarea rezultatelor adolescenților din clasele a IX-a

În urma colectării și analizării statistice a datelor obținute prin intermediul rezolvării testelor de inteligență emoțională, pentru adolescenții de clasa a IX-a s-au obținut următoarele rezultate:

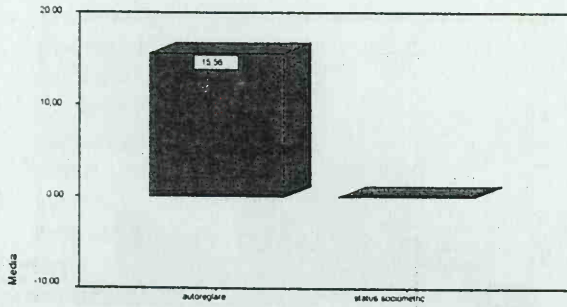
1. Nivelul *autoreglării* corespunzător unei inteligențe emoționale ridicate corelează pozitiv cu indicele de status sociometric, obținându-se un coeficient de corelație $r=.348$ pentru un prag de semnificație $p<.01$, după cum se poate observa din tabelul 2. Graficul 5 indică media scorurilor obținute de subiecți la testul pentru măsurarea autoreglării, precum și indicele de status sociometric corespunzător.

Tabelul 2

		scor autoreglare corespunzător unei IE ridicate	indice de status sociometric
scor autoreglare corespunzător unei IE ridicate	Coeficient de corelație r	1,000	,348**
	Prag de semnificație p		,010
	Nr. subiecți	54	54
indice de status sociometric	Coeficient de corelație r	,348**	1,000
	Prag de semnificație p	,010	
	Nr. subiecți	54	54

** Correlatia este semnificativa pentru $p<.01$

Corelații între scor autoreglare corespunzător unei IE ridicate și indicele de status sociometric



Graficul 5. Autoreglarea și statusul sociometric la adolescentul de clasa a IX-a

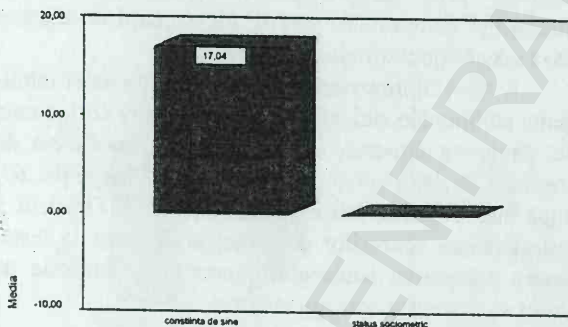
2. Nivelul *conștiinței de sine* corespunzător unei inteligențe emoționale ridicate corelează pozitiv cu indicele de status sociometric, obținându-se un coeficient de corelație $r=.337$ pentru un prag de semnificație $p<.05$ (tabelul 3 și graficul 6)

Tabelul 3

		scor conștiința de sine corespunzător unei IE ridicate	indice de status sociometric
scor conștiința de sine corespunzător unei IE ridicate	Coeficient de corelație r Prag de semnificație p Nr. subiecți	1,000 . . 54	.337* . .013 54
indice de status sociometric	Coeficient de corelație r Prag de semnificație p Nr. subiecți	.337* . .013 54	1,000 . . 54

*. Corelata este semnificativă pentru $p<.05$

Corelație între scorul *conștiinței de sine* corespunzătoare unei IE ridicate și indicele de status sociometric



Graficul 6. Conștiința de sine și statusul sociometric la adolescentul de clasa a IX-a

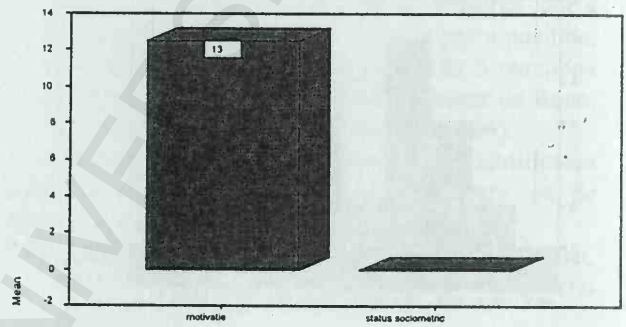
3. Nivelul *motivației* corespunzător unei inteligențe emoționale ridicate corelează pozitiv cu indicele de status sociometric, obținându-se un coeficient de corelație $r=.334$ pentru un prag de semnificație $p<.05$, după cum se poate observa din analiza tabelului 4. Alături de tabel prezentăm grafic media scorurilor obținute de elevii de clasa a IX-a la testul de motivație, precum și indicele de status sociometric corespunzător acestei medii, indice care este pozitiv (graficul 7).

Tabelul 4

		scor motivație corespunzător unei IE ridicate	indice de status sociometric
scor motivație corespunzător unei IE ridicate	Coeficient de corelație Prag de semnificație Nr. subiecți	1,000 . . 54	.334* . .013 54
indice de status sociometric	Coeficient de corelație Prag de semnificație Nr. subiecți	.334* . .013 54	1,000 . . 54

*. Corelata este semnificativa pentru $p<.05$

Corelații între scor motivație corespunzător unei IE ridicate și indicele de status sociometric



Graficul 7. Motivația și statusul sociometric la adolescentul de clasa a IX-a

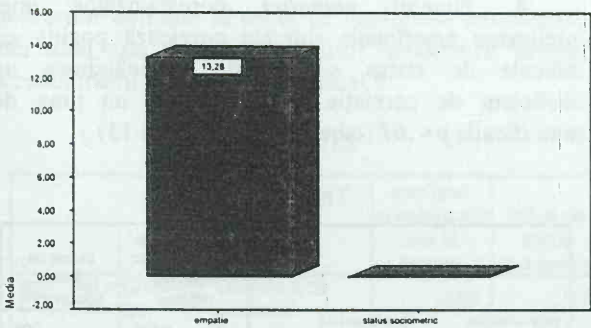
4. Nivelul *empatiei* corespunzător unei inteligențe emoționale ridicate corelează pozitiv cu indicele de status sociometric, obținându-se un coeficient de corelație $r=.366$ pentru un prag de semnificație $p<.01$, după cum se observă din tabelul 5. Graficul 8 reprezintă media scorurilor obținute la testul de empatie și indicele de status sociometric aferent.

Tabelul 5

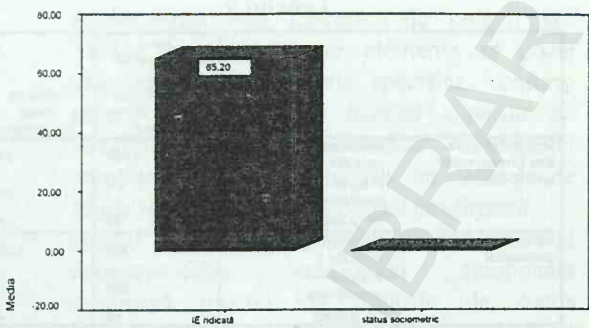
		scor empatie corespunzător unei IE ridicate	indice de status sociometric
scor empatie corespunzător unei IE ridicate	Coeficient de corelație r Prag de semnificație p Nr. subiecți	1,000 . . 54	.366** . .007 54
indice de status sociometric	Coeficient de corelație r Prag de semnificație p Nr. subiecți	.366** . .007 54	1,000 . . 54

** Corelata este semnificativa pentru $p<.01$

Corelații între scor empatie corespunzător unei IE ridicate și indicele de status sociometric



Graficul 8. Empatia și statusul sociometric la adolescentul de clasa a IX-a



Graficul 9. Inteligența emoțională ridicată și statusul sociometric la adolescentul de clasa a IX-a

5. Nivelul *abilităților sociale* corespunzător unei inteligențe emoționale ridicate nu a corelat cu indicele de status sociometric, pragul de semnificație fiind mai mare decât .05, lucru care este relevant în tabelul 6.

Tabelul 6

		scor abilitati sociale corespunzator unei IE ridicate	indice de status preferential
scor abilitati sociale corespunzator unei IE ridicate	Coeficient de corelatie r	1,000	,237
	Prag de semnificatie p		,085
	Nr. de subiecti	54	54
indice de status preferential	Coeficient de corelatie r	,237	1,000
	Prag de semnificatie p	,085	
	Nr. de subiecti	54	54

Corelație între scorul abilităților sociale corespunzătoare unei IE ridicate și indicele de status sociometric

6. Nivelul *ridicat al inteligenței emoționale* corelează pozitiv cu indicele de status sociometric, obținându-se un coeficient de corelație $r = .481$, pentru un prag de semnificație $p < .01$. După cum se observă din analiza tabelului 7 și a graficului 9, media scorurilor obținute la testul de inteligență emoțională este de 65,2, statusul sociometric aferent acestei medii fiind mai mare decât 0.

Tabelul 7

		scor total corespunzator unei IE ridicate	indice de status sociometric
scor total corespunzator unei IE ridicate	Coeficient de corelatie r	1,000	,481**
	Prag de semnificatie p		,000
	Nr. subiecti	54	54
indice de status sociometric	Coeficient de corelatie r	,481**	1,000
	Prag de semnificatie p	,000	
	Nr. subiecti	54	54

** Corelatia este semnificativa pentru $p < .01$

Corelație între scor total corespunzător unei IE ridicate și indicele de status sociometric

b) Prezentarea rezultatelor adolescenților din clasele a XI-a

În urma colectării și analizării statistice a datelor pentru adolescenții de clasa a XI-a s-au obținut următoarele rezultate:

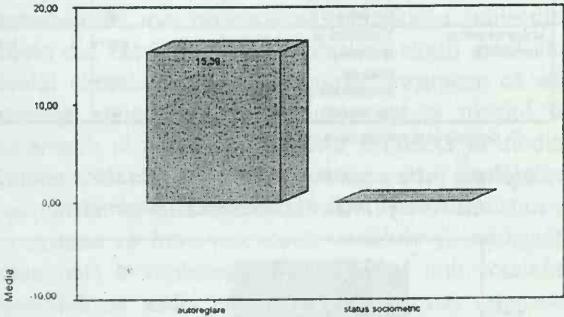
1. Nivelul *autoreglării* corespunzător unei inteligențe emoționale ridicate corelează pozitiv cu indicele de status sociometric, obținându-se un coeficient de corelație $r = .481$, pentru un prag de semnificație $p < .01$ (tabelul 8 și graficul 10)

Tabelul 8

		scor autoreglare corespunzator unei IE ridicate	indice de status sociometric
scor autoreglare corespunzator unei IE ridicate	Coeficient de corelatie r	1,000	,481**
	Prag de semnificatie p		,001
	Nr. subiecti	46	46
indice de status preferential	Coeficient de corelatie r	,481**	1,000
	Prag de semnificatie p	,001	
	Nr. subiecti	46	46

** Corelatia este semnificativă pentru $p < .01$

Corelație între scor autoreglare corespunzător unei IE ridicate și indicele de status sociometric



Graficul 10. Autoreglarea și statusul sociometric la adolescentul de clasa a XI-a

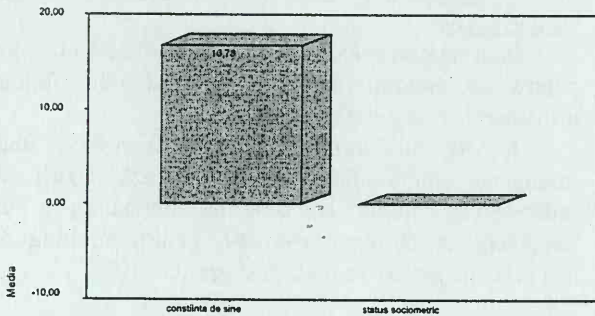
2. Nivelul *conștiinței de sine* corespunzător unei inteligențe emoționale ridicate corelează pozitiv cu indicele de status sociometric, obținându-se un coeficient de corelație $r = .355$ pentru un prag de semnificație $p < .05$ (tabelul 9 și graficul 11)

Tabelul 9

		scor constința de sine corespunzător unei IE ridicate	indice de status sociometric
scor constința de sine corespunzător unei IE ridicate	Coefficient de corelație r Prag de semnificație p Nr. subiecți	1,000 . 46	,355* . 46
indice de status preferential	Coefficient de corelație r Prag de semnificație p Nr. subiecți	,355* . 46	1,000 . 46

* Corelația este semnificativă pentru $p < .05$

Corelație între scorul conștiinței de sine corespunzătoare unei IE ridicate și indicele de status sociometric



Graficul 11. Conștiința de sine și statusul sociometric la adolescentul de clasa a XI-a

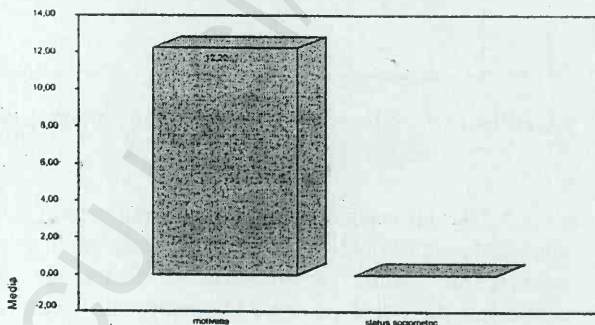
3. Nivelul *motivației* corespunzător unei inteligențe emoționale ridicate corelează pozitiv cu indicele de status sociometric, obținându-se un coeficient de corelație $r = .627$ pentru un prag de semnificație $p < .01$. (tabelul 10 și graficul 12)

Tabelul 10

		scor motivație corespunzător unei IE ridicate	indice de status sociometric
scor motivație corespunzător unei IE ridicate	Coefficient de corelație r Prag de semnificație p Nr. subiecți	1,000 . 46	,627** . 46
indice de status preferential	Coefficient de corelație r Prag de semnificație p Nr. subiecți	,627** . 46	1,000 . 46

** Corelația este semnificativă pentru $p < .01$

Corelație între scor motivație corespunzător unei IE ridicate și indicele de status sociometric



Graficul 12. Motivația și statusul sociometric la adolescentul de clasa a XI-a

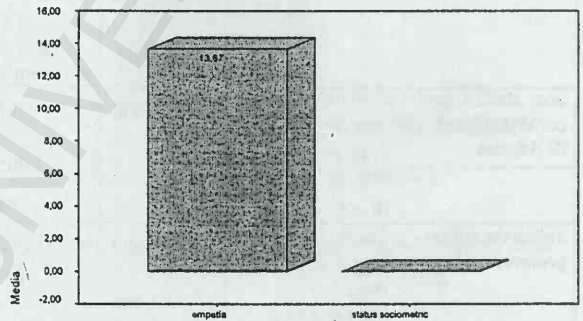
4. Nivelul *empatiei* corespunzător unei inteligențe emoționale ridicate corelează pozitiv cu indicele de status sociometric, obținându-se un coeficient de corelație $r = .705$ pentru un prag de semnificație $p < .01$ (tabelul 11 și graficul 13)

Tabelul 11

		scor empatie corespunzător unei IE ridicate	indice de status sociometric
scor empatie corespunzător unei IE ridicate	Coefficient de corelație r Prag de semnificație p Nr. subiecți	1,000 . 46	,705** . 46
indice de status preferential	Coefficient de corelație r Prag de semnificație p Nr. subiecți	,705** . 46	1,000 . 46

** Corelația este semnificativă pentru $p < .01$

Corelație între scor empatie corespunzător unei IE ridicate și indicele de status sociometric



Graficul 13. Empatia și statusul sociometric la adolescentul de clasa a XI-a

5. La fel ca și în cazul adolescenților de clasa a IX-a, nivelul *abilităților sociale* corespunzător unei inteligențe emoționale ridicate nu a corelat cu indicele de status sociometric, pragul de semnificație p fiind mai mare decât .05, lucru care este relevant în tabelul 12.

Tabel 12

		scor abilități sociale corespunzător unei IE ridicate	indice de status preferential
scor abilități sociale corespunzător unei IE ridicate	Coefficient de corelație r Prag de semnificație p Nr. de subiecți	1,000 . 46	,238 . 46
indice de status preferential	Coefficient de corelație r Prag de semnificație p Nr. de subiecți	,238 . 46	1,000 . 46

Corelație între scorul abilităților sociale corespunzătoare unei IE ridicate și indicele de status sociometric

6. Nivelul *ridicat al inteligenței emoționale* corelează pozitiv cu indicele de status sociometric, obținându-se un coeficient de corelație $r = .715$, pentru un prag de semnificație $p < .01$. După cum se observă din analiza tabelului 13 și a graficului 14, media

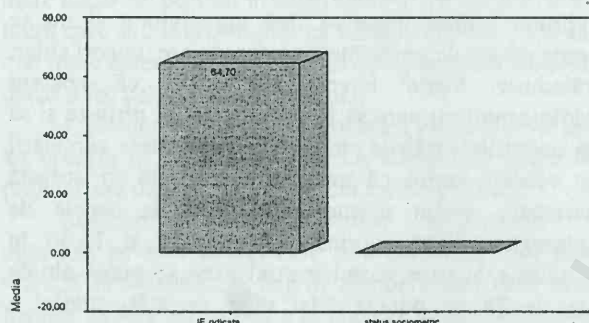
scorurilor obținute la testul de inteligență emoțională, per total este de 64.70, statusul sociometric aferent acestei medii fiind mai mare decât 0.

Tabelul 13

		scor total corespunzător unei IE ridicate	indice de status sociometric
scor total corespunzător unei IE ridicate	Coefficient de corelație r	1,000	.715*
	Prag de semnificație p		.000
	Nr. subiecți	46	46
indice de status preferential	Coefficient de corelație r	.715**	1,000
	Prag de semnificație p	.000	
	Nr. subiecți	46	46

** Correlația este semnificativă pentru $p < .01$

*Corelație între scor total corespunzător unei IE
ridicate și indicele de status sociometric*



Graficul 14. Inteligența emoțională ridicată și statusul sociometric la adolescentul de clasa a XI-a

Cumulând și analizând toate rezultatele obținute după analizarea statistică a datelor, putem spune că în ceea ce privește testarea ipotezelor s-au obținut următoarele rezultate:

- În adolescență, există corelații pozitive între nivelurile de dezvoltare ale anumitor componente ale inteligenței emoționale și statusul sociometric al individului. De menționat este faptul că atât în cazul adolescenților de clasa a IX-a cât și în cazul celor de clasa a XI-a, *autoreglarea, conștiința de sine, motivația și empatia*, ca și componente ale inteligenței emoționale, corelează cu indicele de status sociometric al individului. Ca urmare, nivelul de dezvoltare al acestor componente ale inteligenței emoționale influențează modul în care adolescentul este perceput de colegii săi de clasă. Singura componentă a inteligenței emoționale care nu a corelat cu indicele de status sociometric a fost reprezentată de *abilitățile sociale*, la adolescenții cu o medie de vârstă de 15 – 16 ani, prezența abilităților sociale dezvoltate la un nivel superior neinfluențând în nici măsură modul în care

adolescentul este perceput de colegii săi. Ținând cont de aceste elemente se poate concluziona că ipotezele specifice, conform cărora la adolescent, nivelul superior de dezvoltare a componentelor inteligenței emoționale corelează pozitiv cu indicele de status sociometric a fost parțial confirmată.

- Având în vedere că nivelul de dezvoltare al componentelor inteligenței emoționale corelează pozitiv cu indicele de status sociometric, se poate afirma că nivelul ridicat al inteligenței emoționale, în ansamblul ei, corelează cu indicele de status sociometric, acest lucru fiind demonstrat și statistic, obținându-se următorii coeficienți de corelație:

- pentru clasa a IX-a: $r = .481$, $p < .01$

- pentru clasa a XI-a: $r = .715$, $p < .01$

După cum se poate observa, și ultima ipoteză specifică a cercetării noastre a fost confirmată.

- Ca și consecință a confirmării ipotezelor specifice ale cercetării, se poate concluziona că ipoteza generală a cercetării a fost confirmată la rândul ei, studiul desfășurat arătând că la adolescent nivelul ridicat al inteligenței emoționale influențează modul în care acesta este perceput de co-vârșnicii săi.

În afară de legăturile relevante identificate între variabilele stabilite în ipotezele studiului, pe parcursul derulării cercetării s-au obținut și o serie de date suplimentare cu privire la inteligența emoțională, date care însă nu au constituit ținta efectivă a studiului.

Pe lângă aplicarea testelor de inteligență emoțională și a chestionarului sociometric, adolescenții au fost rugați să răspundă câtorva întrebări care aveau ca temă de bază situația lor familială. În urma analizării răspunsurilor date de adolescenți, s-a observat faptul că, în cadrul lotului de subiecți există tineri care s-au întâlnit pe parcursul vieții cu situații traumatizante, de genul divorțului părinților sau decesului unuia dintre părinți. De asemenea s-a mai observat că majoritatea subiecților provin din familii în care părinții au studii medii. La nivelul simțului comun s-ar putea presupune că atât prezența situațiilor traumatizante cât și nivelul de școlarizare al părinților ar putea influența în moduri diferite nivelul de dezvoltare al inteligenței emoționale. Însă, în urma analizării datelor statistice s-a constatat că între cele două variabile și inteligența emoțională a adolescentului nu există nici corelație, dovedindu-se astfel că dezvoltarea acestei capacități nu este influențată de parcurgerea unor situații mai dificile în viață sau de nivelul educațional al părinților.

B. Interpretarea psihologică a rezultatelor

Interpretarea psihologică a datelor s-a realizat mai întâi ținând cont de rezultatele obținute prin corelarea fiecărei componente a inteligenței emoționale cu indicele de status sociometric atât pentru adolescenții de clasa a IX-a cât și pentru cei de clasa a XI-a, realizându-se apoi analizarea legăturii corelaționale existente între nivelul de dezvoltare al inteligenței emoționale și modul în care adolescentul

este privit de membrii grupului din care face parte, respectiv de către colegii săi de clasă.

Astfel, în urma analizei statistice, pentru elevii de clasa a IX-a s-au obținut următoarele rezultate:

1. Nivelul *autoreglării* corespunzător unei inteligențe emoționale ridicate corelează pozitiv cu indicele de status sociometric, obținându-se un coeficient de corelație $r = .348$ pentru un prag de semnificație $p < .01$.

2. Nivelul *conștiinței de sine* corespunzător unei inteligențe emoționale ridicate corelează pozitiv cu indicele de status sociometric, obținându-se un coeficient de corelație $r = .337$ pentru un prag de semnificație $p < .05$.

3. Nivelul *motivației* corespunzător unei inteligențe emoționale ridicate corelează pozitiv cu indicele de status sociometric, obținându-se un coeficient de corelație $r = .334$ pentru un prag de semnificație $p < .05$.

4. Nivelul *empatiei* corespunzător unei inteligențe emoționale ridicate corelează pozitiv cu indicele de status sociometric, obținându-se un coeficient de corelație $r = .366$ pentru un prag de semnificație $p < .01$.

5. Nivelul *ridicat al inteligenței emoționale* corelează pozitiv cu indicele de status sociometric, obținându-se un coeficient de corelație $r = .481$, pentru un prag de semnificație $p < .01$.

În urma analizei statistice, pentru elevii din clasa a XI-a s-au obținut următoarele rezultate:

1. Nivelul *autoreglării* corespunzător unei inteligențe emoționale ridicate corelează pozitiv cu indicele de status sociometric, obținându-se un coeficient de corelație $r = .481$, pentru un prag de semnificație $p < .01$.

2. Nivelul *conștiinței de sine* corespunzător unei inteligențe emoționale ridicate corelează pozitiv cu indicele de status sociometric, obținându-se un coeficient de corelație $r = .355$ pentru un prag de semnificație $p < .01$.

3. Nivelul *motivației* corespunzătoare unei inteligențe emoționale ridicate corelează pozitiv cu indicele de status sociometric, obținându-se un coeficient de corelație $r = .627$ pentru un prag de semnificație $p < .01$.

4. Nivelul *empatiei* corespunzător unei inteligențe emoționale ridicate corelează pozitiv cu indicele de status sociometric, obținându-se un coeficient de corelație $r = .705$ pentru un prag de semnificație $p < .01$.

5. Nivelul *ridicat al inteligenței emoționale* corelează pozitiv cu indicele de status sociometric, obținându-se un coeficient de corelație $r = .715$, pentru un prag de semnificație $p < .01$.

În continuare prezentăm interpretarea psihologică a datelor obținute ținând cont de fiecare componentă a inteligenței emoționale și anume: autoreglarea, conștiința de sine, motivația, empatia și abilitățile sociale.

1. Capacitatea persoanei de a-și controla starea emoțională, de a nu-și pierde cumpătul, de a fi flexibil

și de a-și exprima sentimentele, fie ele chiar și frustrante, fără agresivitate, poartă denumirea de *autoreglare*.

În urma colectării și analizării statistice a datelor s-a observat că nivelul de dezvoltare al autoreglării ca și componentă a inteligenței emoționale corelează cu indicele de status sociometric în cazul tuturor adolescenților, cu precizarea că din nou legătura între cei doi indici este mai puternică pentru adolescenții cu vârste mai mari.

Cu toate că empiric s-ar putea spune că în perioada adolescenței omul nu are un sistem de autoreglare bine pus la punct, se pare că acesta totuși există și că în cadrul unui grup prezența autoreglării la adolescent este apreciată. Nu trebuie să uităm că în perioada adolescenței tânărul se consideră punctul central în jurul căruia trebuie să se petreacă toate evenimentele. Acțiunile celor care îl înconjoară sunt supuse criticilor severe, acesta dând dovadă de inflexibilitate vis-a-vis de opiniile oamenilor maturi, în special față de cele ale părinților. Adolescentul nu își poate înfrâna cu ușurință impulsurile, nu își poate încă exprima trăirile negative fără agresivitate și nu se poate detașa de problemele pe care le are, uneori chiar, trăindu-le foarte intens. Cu toate că aparent adolescentul nu pare să fie capabil să își dirijeze și să își controleze trăirile emoționale rezultatele cercetării au relevat faptul că autoreglarea există în această perioadă, media scorurilor obținute la testele de autoreglare fiind cuprinse între 15,39 și 15,36 în condițiile în care scorul maxim care se putea obține era de 24 de puncte. Mai mult de atât, studiul a dovedit faptul că adolescenții îi agreează pe acei colegi care au un nivel ridicat de autoreglare, aceștia fiind persoanele populare în grupul de care aparțin.

2. În cadrul acestui studiu s-a dovedit faptul că adolescenții îi apreciază și pe acei colegi care se raportează realist la propria persoană, recunoscându-și sentimentele, diferențiindu-le și acționând în conformitate cu acestea, fără însă a-i răni pe cei din jur. Toate aceste capacități pe care adolescenții par a le aprecia pot fi reunite sub denumirea de *conștiință de sine*.

După o primă analiză a acestor capacități denumite conștiință de sine, s-ar putea spune că numai un adult, după o perioadă de maturizare îndelungată poate ajunge să aibă o conștiință de sine bine dezvoltată. Dat fiind faptul că adolescenții care au participat la realizarea acestei cercetări au obținut scoruri, pentru nivelul conștiinței de sine corespunzătoare unei inteligențe emoționale ridicate, cu o medie cuprinsă între 16,78 și 17,04, în condițiile în care punctajul maxim era de 36 de puncte, putem spune că în adolescență nivelul de dezvoltare al conștiinței de sine este promițător de mare, reprezentând o bază stabilă pentru formarea unei conștiințe emoționale de sine cu un nivel de dezvoltare ridicat. Nu mai este o noutate faptul că pentru adolescenții din clasa a XI-a legătura existentă între nivelul de dezvoltare al conștiinței de sine și indicele de status sociometric este mai puternică decât pentru

adolescenții cu doi ani mai mici, concluzie rezultată din analiza coeficienților de corelație obținuți în urma analizei statistice a datelor.

3. Forțele care stimulează și orientează comportamentul individului în vederea atingerii obiectivelor stabilite pot fi reunite sub un singur mecanism psihic, care poartă denumirea de *motivație*.

Din analiza statistică a datelor obținute în urma aplicării testelor, s-a concluzionat faptul că adolescenții îi au ca preferați pe acei colegi care au un nivel al motivației corespunzător unei inteligențe emoționale ridicate. Se pare că dorința de atingere a scopurilor propuse, perseverența, determinarea, sunt calități pe care adolescenții le apreciază la colegii lor. Adolescenții preferați de grup sunt aceia care se străduiesc să atingă standarde de înaltă performanță, cei care preiau inițiativa în rezolvarea unor probleme și care își mențin în același timp atitudinea optimistă în fața dificultăților apărute. Pentru elevii din clasa a XI-a coeficientul de corelație pentru legătura dintre motivație și indicii de status sociometric este mai mare decât cel obținut în cazul elevilor de clasa a IX-a, lucru care subliniază faptul că adolescenții cu o vârstă mai mare apreciază mai mult un coleg de clasă motivat decât o fac cei cu vârste mai mici.

4. Nivelul ridicat de dezvoltare a *empatiei* este un alt criteriu în funcție de care un adolescent poate fi popular sau respins de grupul din care face parte.

Conform datelor statistice, adolescenții îi agreează pe acei colegi care sunt empatici, care dau dovadă de sensibilitate față de alte persoane, care sunt dispuși să facă efortul de a le înțelege comportamentul și trăirile, punctele de vedere, reacțiile și atitudinile.

Oamenii care dispun de această capacitate nu numai că percep dorințele altora, ci încearcă să și privească acțiunile, întâmplările din alt punct de vedere decât cel propriu și să acționeze în concordanță cu acesta. Adolescența este o perioadă de tranziție, cu suferințele și coborâșurile sale; de cele mai multe ori adolescența este considerată a fi cea mai dificilă perioadă din viața unui om. Acum, adolescenții au nevoie mai mult ca oricând de înțelegere și de susținere; acest lucru se reflectă în faptul că aceștia îi preferă pe acei colegi care sunt empatici, coeficientul de corelație obținut pentru clasele a IX-a fiind $r = .366$ pentru un $p < .01$ iar pentru tinerii de clasa a XI-a obținându-se un indice de corelație $r = .705$ pentru un $p < .01$. După cum se observă între coeficienții de corelație corespunzători celor 2 niveluri de vârstă, adolescenții de 16-17 ani îi apreciază în mai mare măsură pe colegii lor empatici, decât o fac cei de 14-15 ani, deci se pare că o dată cu maturizarea dorința de a fi înconjurat de semenii empatici este din ce în ce mai mare.

Legătura dintre nivelul de dezvoltare al empatiei și nivelul IE este semnificativă deoarece o persoană care nu îi înțelege pe cei din jurul său și nu încearcă să înțeleagă punctul de vedere al altei persoane va întâmpina deseori dificultăți de natură emoțională determinate de apariția neînțelegerilor iscate la nivelul relațiilor personale cu familia și prietenii.

5. Ultima componentă a inteligenței emoționale care a fost studiată este reprezentată de *abilitățile sociale*, acestea fiind cele care îl ajută pe individ să inițieze și să întrețină relații personale, să fie acceptat de grup și să se integreze în mijlocul acestuia, să acționeze eficient ca și membru al unor grupuri, și să prevină apariția conflictelor.

În ceea ce îi privește pe adolescenți, colaborarea cu alte persoane în vederea îndeplinirii unor sarcini, comunicarea cu acestea precum și dezvoltarea și menținerea relațiilor interumane nu au constituit criterii de bază în alegerea colegilor preferați. Lipsa corelațiilor dintre această componentă a inteligenței emoționale și indicii de status sociometric indică faptul că, încă, adolescentul nu pune foarte mult preț pe interacțiunea cu cei din jur în vederea îndeplinirii unor sarcini sau atingerii unor scopuri.

În zilele noastre se pune din ce în ce mai mult accent pe importanța abilităților sociale a persoanei, capacitatea de a comunica eficient, de a lucra bine în echipă și de a relaționa cu ceilalți fiind punctele forte ale omului secolului XXI. Aceste capacități nu sunt înnăscute, dar pot fi învățate de adolescent în mediul în care trăiește. Primii care pot porni procesul de învățare al acestor abilități sunt părinții care îl pot însuși acestuia dorința de a comunica, de a fi cooperant și de a aprecia relațiile interumane. Procesul poate fi continuat de școală care prin activitățile sale specifice să îl încurajeze pe adolescent să-și exprime opiniile, să își comunice gândurile, să lucreze în echipă pentru a-și atinge scopurile stabilite. Din păcate, însă școala încă nu pune accent pe aceste elemente, acest fapt având drept consecințe formarea unor tineri pentru care aceste abilități nu au importanță în formarea unei percepții despre co-vârșnicii lor.

După identificarea rezultatelor obținute în urma analizării psihologice a corelațiilor dintre fiecare componentă a inteligenței emoționale și modul în care este perceput adolescentul de colegii săi, urmează analizarea legăturii corelaționale existente între nivelul de dezvoltare al inteligenței emoționale și impactul acestuia asupra modului în care adolescentul este perceput de membrii grupului din care acesta face parte.

Inteligența emoțională este capacitatea individului de a-și recunoaște propriile emoții și sentimente, de a le recunoaște și pe cele ale celor din jurul său, de a se motiva și de a realiza un bun management al impulsurilor spontane și ale celor apărute în relațiile cu semenii. Conform autorilor care au studiat acest concept, inteligența emoțională este capacitatea care vine în completarea inteligenței cognitive pentru a ajuta o persoană în procesul ei continuu de adaptare la situațiile, problemele și persoanele noi cu care acesta intră în contact.

Analizarea statistică a rezultatelor obținute de către adolescenți la testările din cadrul cercetării au relevat faptul că nivelul ridicat al inteligenței emoționale corelează pozitiv cu indicii de status sociometric al fiecărui adolescent. În concluzie, s-a constatat că un adolescent cu o inteligență emoțională

ridicată este apreciat de colegii săi de clasă, fiind ales ca și persoană populară, spre deosebire de un adolescent cu o inteligență emoțională scăzută care poate fi atât indiferent grupului din care face parte, cât și izolat de acesta.

În urma realizării acestei cercetări a fost relevat faptul că inteligența emoțională se poate regăsi și la adolescent într-un stadiu de dezvoltare peste medie, și mai mult decât atât că aceasta îndeplinește mai multe roluri în viața tânărului, unul dintre aceste roluri fiind acela de a influența modul în care adolescentul este perceput de colegii săi de clasă, indivizii cu un nivel ridicat de dezvoltare a inteligenței emoționale fiind persoanele populare din grup. Popularitatea percepută în mod realist este benefică adolescentului, deoarece un tânăr care este plăcut de grup va avea o stimă de sine ridicată, va căpăta încredere în forțele proprii, va interacționa cu cei din jurul său, fiind sociabil, comunicativ și având posibilitatea de a deveni la un moment dat liderul formal sau nonformal al grupului din care face parte.

O inteligență emoțională ridicată presupune implicit și un nivel ridicat al autoreglării, al empatiei, al conștiinței de sine, al motivației și al abilităților sociale. Buna dezvoltare a acestor componente îl ajută pe adolescent să se adapteze cu mai multă ușurință noutăților, problemelor sau momentelor dificile apărute în această perioadă de formare a viitorului adult.

Importanța pe care o are inteligența emoțională în viața adolescentului poate fi analizată și din perspectiva aspectelor psihologice ale relațiilor interpersonale existente în clasa de elevi a căreia îi aparține tânărul. În clasele de elevi interacțiunea dintre membrii acestora se face nemijlocit, relațiile predominante dintre ei fiind de la individ la individ, elevii putându-se cunoaște direct și reciproc prin intermediul acestora. Ținând cont de faptul că în acest mediu, elevii își desfășoară activitățile ce țin de procesul de instruire, își împărtășesc aspirațiile, dorințele, problemele putem spune că adolescenții cu o inteligență emoțională superioară vor fi preferați de colegii lor ca și ocupanți ale anumitor « funcții », dacă le putem numi așa, în viața clasei de elevi privită ca și grup. Cercetarea de față a relevat faptul că, pe măsură ce componenții claselor de elevi studiate înaintează în vârstă și devin mai maturi, pot identifica cu mai multă ușurință un coleg de clasă care are o inteligență emoțională ridicată. Acest adolescent va avea posibilitatea de a fi privit ca și lider sau ca și coordonator al unor activități grație angajării de care dă dovadă în atingerea scopurilor propuse și dorinței de atingere a standardelor înalte, precum și datorită atitudinii optimiste pe care și-o poate menține în fața posibilelor probleme apărute. Datorită calităților sale de bun ascultător al celor din jur, datorită flexibilității, sensibilității și capacității sale de a-i înțelege pe oameni, acesta va fi preferat de colegii săi ca și confident.

Acestea sunt numai câteva dintre punctele forte pe care un adolescent inteligent din punct de vedere emoțional le poate avea. Desigur că, dacă aceste

calități și oportunități ale tânărului vor fi valorificate în mod corespunzător, există mari șanse ca acesta să devină un adult care să știe să îmbine inteligența generală cu inteligența emoțională, în vederea obținerii performanțelor de nivel înalt pe toate planurile vieții sale, începând cu familia și terminând cu propria carieră.

Concluzii

În urma aplicării testelor și prelucrării rezultatelor, cinci din cele șase ipoteze specifice s-au confirmat, ajungându-se totodată la concluzia că, în adolescență inteligența emoțională poate influența modul în care o persoană este percepută de cei din jurul ei, dovedindu-se statistic, faptul că un adolescent cu o inteligență emoțională ridicată este popular în rândul colegilor săi.

Această cercetare are și o serie de limite:

- Lipsa omogenității lotului de subiecți din perspectiva genului acestora, fetele care au participat la realizarea cercetării fiind în număr mai mare decât băieții. Ca și consecință a acestui neajuns, nu s-au putut generaliza diferențele identificate la nivelul gradului de dezvoltare a inteligenței emoționale între subiecții de gen feminin și cei de gen masculin.
- Noutatea conceptului atrage după sine și noutatea instrumentelor utilizate în evaluarea inteligenței emoționale, noutate însoțită de dificultatea obținerii calităților psihometrice a testelor folosite. De menționat, că acest aspect este încă în curs de cercetare.
- O altă limită ar putea fi numărul relativ mic de subiecți (100 de adolescenți) care au participat la cercetare. Considerăm că ar fi fost și mai interesant ca studiul să se realizeze având în vedere adolescenți din licee diferite, cu specializări diferite.

Pe parcursul realizării prezentului studiu au apărut noi idei de cercetare a inteligenței emoționale în rândul adolescenților:

- gradul în care nivelul dezvoltării inteligenței emoționale al părinților influențează nivelul de dezvoltare al inteligenței emoționale la adolescent;
- modalități de dezvoltare a inteligenței emoționale la adolescent prin intermediul educației.

Această cercetare nu aduce informații de specialitate originale în ceea ce privește conceptul de inteligență emoțională dar poate fi importantă pentru cercetările ulterioare privind o mai bună înțelegere a tot ceea ce înseamnă inteligența emoțională, începând cu factorii care pot influența buna dezvoltare a acesteia și terminând cu efectele și importanța ei în obținerea succesului de către adolescent atât pe plan personal cât și pe plan profesional.

Bibliografie

1. Caruso, D. R., Mayer, J. D., Salovey, P. (2002). Relation of Ability Measure of Emotional

- Intelligence to Personality. *Journal of Personality Assessment*, 79(2), 306-320.
2. Elias, M., Tobias, S., Friedlander, B. (2003). *Stimularea inteligenței emoționale a adolescenților*. București: Editura Curtea Veche.
 3. Goleman, D. (2001). *Inteligența emoțională*. București: Ed. Curtea Veche.
 4. Goleman, D. (2004). *Inteligența emoțională, cheia succesului în viață*. București: Ed. Allfa.
 5. Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2005). *Inteligența emoțională în Leadership*. București: Ed. Curtea Veche.
 6. Goleman, T.B. (2002). *Alchimia emoțională*. București: Ed. Curtea Veche.
 7. Golu, P. (1974). *Psihologie socială*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
 8. Hein, S. (1996). *EQ for Everybody: A Practical Guide to Emotional Intelligence*. New York.
 9. Lyusin, D.B. (2006). Emotional Intelligence as Mixed Construct. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol.44, no. 6, 54-68.
 10. Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R., Salovey, P. (2001). Emotional Intelligence and Giftedness. *Roeper Review*, vol. 23, no. 3, 131-137.
 11. Mayer, J. D., Caruso, D. R., Salovey, P. (2002). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
 12. Petrides, K. V., Furnham, A. (2000). On the Dimensional Structure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
 13. Roco, M. (2004). *Inteligența emoțională și creativitatea*. Iași: Ed. Polirom.
 14. Segal, J., (1999), *Dezvoltarea inteligenței emoționale*. București: Ed. Teora.
 15. Stein, S.J., Book, H.E. (2003). *Forța inteligenței emoționale: inteligența emoțională și succesul vostru*. București: Ed. Allfa.
 16. Wood, R., Tolley, H. (2003). *Inteligența emoțională prin teste. Cum să vă evaluați și să vă creșteți inteligența emoțională*. București: Ed. Meteor Press.

UTILITATEA BATERIEI FACTORIALE PMA ÎN PREDICȚIA PERFORMANTELOR ȘCOLARE ALE ELEVILOR AFLAȚI ÎN PRAGUL ABSOLVIRII CICLULUI GIMNAZIAL

Viorel ROBU

Universitatea „Petre Andrei”, Facultatea de Psihologie, Asistență Socială, Sociologie, Catedra de Psihologie
Iași, România
viorel.robust@rcpsi.ro

ABSTRACT: The purpose of this study is to explore the utility of the Primary Mental Abilities (PMA) factorial battery in prediction of school performances of pupils that are about to graduate gymnasium, under the criteria of their grades and average grades in final exams. The study was made on a group of 123 pupils in the 8th grade, out of which 54 boys and 69 girls. An hierarchical linear regression analysis showed a significant contribution of scores on verbal significance and abstract reasoning test to explanation of the final average grade variance, the variance of grades in mathematics and history/geography. An additional analysis, considering the composite scores to what the authors of PMA called school ability showed (for the entire group of pupils and for the subgroups of boys and girls) a significant contribution to explanation of the average grade variance in final exam and the whole others criteria.

Key Words: PMA battery, school performances, prediction, educational guidance

Introducere

Exercitarea unei profesii la un nivel de performanță ridicat necesită un ansamblu de aptitudini specifice, o motivație (interese, valori, atitudini) adecvată, precum și o serie de caracteristici ale personalității care pot constitui resurse cheie ale succesului în acea profesie.

Baza formării profesionale se pune încă din școală, începând cu alegerea specialității liceale pe care elevii, absolvenți de clasa a VIII-a, o au de făcut. În timpul claselor gimnaziale, elevii încep să-și facă planuri de viitor și să caute informații pentru a lua o decizie în legătură cu filiera pe care o vor urma, în vederea continuării studiilor. În acest proces, elevii trebuie să fie sprijiniți într-un mod competent de un consilier școlar. Informațiile furnizate de o baterie de aptitudini, alături de urmărirea intereselor pentru unul sau altul dintre domeniile profesionale care „au căutare pe piața muncii”, pot servi drept ghid în ceea ce privește luarea unor decizii cu privire la continuarea studiilor și alegerea unei cariere profesionale. Important de reținut este și faptul că, în timp, ca urmare a procesului de maturizare și pe baza experienței acumulate, aptitudinile intelectuale, ca și interesele, se diferențiază și se cristalizează, făcând necesară continuitatea în orientarea școlară și profesională.

În opinia noastră, activitatea de orientare școlară presupune ca prime două etape majore:

- 1) examinarea psihologică a elevului care dorește să fie orientat, sub aspectul potențialului aptitudinal, al intereselor și aspirațiilor pe care le are, precum și al celorlalte laturi ale personalității (valori care îi ghidează existența, trăsături temperamentale, imagine și stimă de sine, etc.);

- 2) corelarea profilului psihologic rezultat cu cerințele exercitării unei anumite profesii. Examinarea psihologică va furniza consilierului un profil

individualizat care trebuie comparat cu profilul ocupației/ocupațiilor pentru care elevul își manifestă activ un interes predominant. În demersul de orientare, consilierul va lua în calcul și resursele oferite de mediul familial/educațional în care elevul evoluează, respectiv dinamica pieței muncii, care se află într-o continuă schimbare. Utilitatea actului orientării se va reflecta în performanțele academice pe care le va obține elevul, precum și în statutul ocupațional pe care acesta îl va achiziționa după finalizarea formării. Nivelul material pe care îl va atinge un individ, satisfacția în planul activității profesionale, precum și statutul social pe care îl va achiziționa sunt o parte dintre indicatorii prin care trebuie evaluată utilitatea practică a activității de orientare educațională și profesională.

O precizare nu se pare importantă: exigențele cerute actualmente la interviul de selecție pentru diverse posturi reflectă nevoia angajatorilor de a avea personal bine pregătit, capabil să facă față schimbărilor imprevizibile și rapide. Acest lucru implică, din partea candidaților, o bună cunoaștere a propriilor resurse și a dinamicii acestora (aptitudini, aspirații, oportunități oferite de mediu, etc.). Dată fiind această tendință, tinerii aflați încă în procesul de formare trebuie educați să-și cunoască și să-și dezvolte permanent propriile competențe, pentru a-și mări șansele de a fi selecțati pe piața muncii.

Un examen psihologic complex, în vederea orientării educaționale, trebuie să surprindă personalitatea elevului în ansamblu și, în mod special, interesele și aptitudinile acestuia. Cel mai important aspect îl constituie corelarea intereselor exprimate de elev cu aptitudinile intelectuale generale și specifice de care acesta dispune. Din acest punct de vedere, inventarele de interese propuse de psihologul american John L. Holland pot oferi consilierului posibilitatea de a diagnostica rapid și cu un cumul informațional

prețios „personalitatea vocațională” a unui individ, precum și mediul profesional sau mediile care îi vor permite să-și materializeze cel mai bine în performanțe notabile resursele de care dispune (Holland, 1997, pp. 17-54). Consilierul poate avea astfel un punct de plecare pertinent, în demersul de orientare pe care trebuie să-l întreprindă.

Determinarea nivelului inteligenței generale, a aptitudinilor specifice, a profilului intereselor pentru diverse domenii, a aspirațiilor și valorilor elevului adolescent constituie un aspect foarte important în cadrul orientării școlare. Justețea deciziilor luate de elev este strâns legată de profilul competențelor de care acesta dispune, iar eficiența deciziei de succesul pe care îl va obține ulterior în domeniul profesional în care se va forma.

În vederea evaluării aptitudinilor generale și specifice de care dispune un elev, se pot folosi atât teste separate, cât și colecții de teste construite după anumite principii și cunoscute sub numele de *baterii de teste*. Criteriile cu care se operează, în general, pentru selectarea unei baterii de teste cât mai adecvată scopurilor orientării școlare și vocaționale sunt (Gysbers, 1997, p. 420): 1) validitatea testelor (mai ales, cea legată de predicția performanțelor într-un anumit domeniu de activitate); 2) fidelitatea; 3) costul aplicării, pe o piață a serviciilor de evaluare orientată tot mai mult către economia de resurse; 4) modul de obținere și de evaluare a rezultatelor; 5) accesibilitatea și utilitatea normelor; 6) necesitatea formării consilierilor în vederea aplicării bateriei de teste și interpretării rezultatelor obținute de un individ; 7) utilitatea bateriei în raport cu obiectivele acțiunii de consiliere.

În încercarea de a determina teste „pure din punct de vedere factorial”, numeroși autori au căutat să construiască și să perfecționeze baterii care să măsoare într-o manieră cât mai economicoasă factorii care apar ca fiind cei mai importanți pentru reușita academică și profesională a unui individ (Pichot, 1997, p. 68). În acest sens, tehnica analizei factoriale, pusă la punct de psihologul englez Charles Spearman, a constituit o strategie foarte des utilizată. Louis Leon Thurstone, ale cărui studii au fost fundamentale în acest domeniu, a construit o baterie pentru evaluarea aptitudinilor mentale primare, despre care vom vorbi în continuare. Autorul și-a fundamentat demersul pe un model multifactorial al structurii și organizării aptitudinilor. O nouă versiune, *Schaier-Thurstone Adult Mental Abilities Test* (1985), a fost etalonată în SUA, pentru subiecții cu vârste de la 5 ani în sus. O serie de baterii analoge se disting de cea construită de Thurstone, prin modul în care au fost selectate testele care le compun. Alegerea a fost determinată de rezultatele analizelor factoriale, dar și de anumite aspecte practice. Au fost incluse numai testele care aveau, din punct de vedere empiric, o valoare predictivă pentru reușita într-un anumit sector de activitate (Pichot, 1997, p. 69). O baterie de acest gen este *Differential Aptitude Test Battery* (DAT) a lui Benett, Seashore și Wesman, publicată în 1947 și

supusă de atunci unor revizuii periodice. Destinată subiecților aflați la finele studiilor profesionale/liceale, această baterie ne furnizează opt note legate de: raționamentul verbal, aptitudinea numerică, raționamentul abstract, viteza și precizia percepției, raționamentul mecanic, relațiile spațiale, ortografie și utilizarea limbajului (gramatică). Timpul de lucru pentru întreaga baterie este de aproximativ două ore și jumătate, dar a fost dezvoltată și o versiune scurtă (alcătuită numai din testele de raționament verbal și aptitudine numerică), care necesită doar o oră și jumătate de lucru. Cercetările asupra bateriei au demonstrat că testele de raționament verbal și de aptitudine numerică sunt cei mai buni predictorii ai notelor obținute de elevii de liceu, respectiv de studenții de colegiu (Aiken, 1997, p. 223). Bateria a fost construită inițial cu scopul de a fi utilizată în orientarea școlară și profesională a adolescenților, dar s-a dovedit a fi utilă și pentru programele educaționale incluzând adulți. Cu toate acestea, unii autori (Aiken, 1997, p. 223) recomandă utilizarea cu precauție a bateriei, ca un predictor diferențial a succesului în anumite ocupații. Mai amintim bateriile *Wechsler Intelligence Scale for Children – Third Edition* (WISC-III), *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised* (WPPSI-R), *Stanford-Binet Intelligence Scale – Fourth Edition* (SB-IV), *Otis-Lennon School Ability Test* (OLSAT) și *Kaufman Assessment Battery for Children* (K-ABC), care pot fi utilizate pentru evaluarea aptitudinilor cognitive ale copiilor și adolescenților, în cadrul programelor de orientare școlară. În cele ce urmează, ne vom îndrepta atenția asupra bateriei PMA, care a constituit obiectul cercetării întreprinse de noi.

Bateria factorială PMA

Bateria factorială PMA (engl. *Primary Mental Abilities*) este rezultatul unei serii de cercetări efectuate de către o echipă de psihologi din cadrul Laboratorului de Psihometrie al Universității din Chicago, sub coordonarea profesorului Louis Leon Thurstone. Prima versiune a bateriei a fost publicată în 1941. În România, bateria a fost adaptată și experimentată începând cu anul 1995, în cadrul Societății de Psihologie Aplicată PSITEST din Iași.

Acest ansamblu de teste, destinat să măsoare cinci dintre aptitudinile cognitive (*V* – semnificația verbală, *R* – raționamentul abstract, *N* – aptitudinea numerică, *S* – aptitudinea spațială și *W* – fluiditatea verbală), a fost conceput inițial pentru elevii cu vârste între 11 și 17 ani, dar poate fi utilizat și în selecția profesională a adulților cu pregătire școlară generală sau medie. Prin tehnici de analiză factorială, autorii au identificat și au descris diferite aptitudini, denumite prin termenul aptitudini mentale primare. Bateria PMA a fost construită, în așa fel încât să măsoare un număr cât mai mare de factori cognitivi într-un timp relativ scurt (cu tot cu citirea consemnelor de către subiecți, aplicarea individuală/colectivă a bateriei necesită cel mult o

oră). În continuare, prezentăm semnificația testelor care compun această baterie.

Semnificația verbală (V) este aptitudinea de a înțelege ideile exprimate prin cuvinte. Această aptitudine intervine în orice activitate în care informațiile sunt obținute prin lectura sau audierea cuvintelor. Semnificația verbală este măsurată prin intermediul testului de sinonime (50 de itemi), cu o durată de rezolvare de patru minute.

Raționamentul abstract (R) este aptitudinea de a rezolva probleme logice. Este una din cele mai importante aptitudini mentale. Persoanele care au un raționament bun pot analiza o situație pe baza experienței trecute, pot concepe planuri de acțiune și le pot duce la bun sfârșit, ținând cont de faptele constatate. Durata de rezolvare a celor 30 de itemi (șiruri de litere, construite după anumite reguli pe care subiectul trebuie să le descopere și să le aplice pentru a completa șirurile) este de șase minute.

Aptitudinea numerică (N) este aptitudinea de a lucra cu cifre, de a rezolva probleme cantitative simple. Este una dintre aptitudinile cele mai ușor de pus în evidență și de explicat, deoarece se referă în principal la rapiditatea și exactitatea în „mânuirea” cifrelor. Durata de rezolvare a testului de aptitudine numerică (care cuprinde 70 itemi, reprezentând adunări cărora subiectul trebuie să le verifice corectitudinea) este de șase minute.

Aptitudinea spațială (S) se referă la aptitudinea unei persoane de a-și reprezenta mental obiecte în două sau trei dimensiuni. Această aptitudine poate fi mai bine descrisă ca fiind aptitudinea unei persoane de a-și imagina cum ar arăta un obiect sau desen dacă ar suferi o rotație și de a sesiza relațiile spațiale dintr-un aranjament de obiecte. Testul conține un număr de 20 de itemi (figuri bidimensionale care se rotesc). Durata de rezolvare a testului de aptitudini spațiale este de cinci minute.

Fluiditatea verbală (W) se referă la aptitudinea unei persoane de a găsi și utiliza cu ușurință diverse cuvinte. Acest factor diferă de semnificația verbală, prin importanța mai mare pe care o au rapiditatea și ușurința cu care o persoană utilizează cuvintele decât gradul în care aceasta înțelege conceptele exprimate verbal. Timpul limită de rezolvare a acestei probe este de cinci minute (timp în care subiectul trebuie să scrie cât mai multe cuvinte care încep cu litera S).

Cea de-a doua ediție pentru limba franceză a manualului bateriei prezintă rezultatele studiilor americane, întreprinse în perioada 1947-1958, în vederea verificării calităților psihometrice legate de fidelitate și validitate.

Două studii privind fidelitatea testelor bateriei PMA (Thurstone și Thurstone, 1941, respectiv Jacobs, 1948; apud Centre de Psychologie Appliquée, 1964, p.8) au utilizat metoda estimării fidelității unui test cu durată de rezolvare limitată (metodă introdusă de Spearman și Brown). Primul studiu s-a bazat pe rezultatele a 500 de elevi, înscriși la cursurile mai multor școli secundare din Chicago. Cel de-al doilea studiu a fost efectuat pe un eșantion de 97 elevi dintr-o

școală secundară americană. Rezultatele au indicat valori ridicate ale fidelității estimate (între 0.89 și 0.96, pentru studiul întreprins de Thurstone și Thurstone, respectiv între 0.87 și 0.96 pentru studiul lui Jacobs). În ambele studii, fidelitatea estimată a testului de aptitudine spațială a avut cea mai ridicată valoare (0.96). Un al treilea studiu, efectuat de Anastasi și Drake (1954), pe un eșantion de 104 elevi din două școli secundare din New Jersey, a utilizat metoda corelației între jumătățile testelor bateriei, cronometrate separat. Acest studiu a găsit valori ale fidelității ușor mai mici comparativ cu valorile obținute în cele două studii citate mai sus. Valorile au variat între 0.72 (pentru testul de fluiditate verbală) și 0.90 (pentru testul de semnificație verbală). Testul de raționament abstract a înregistrat o valoare a coeficientului de fidelitate de 0.87. Rezultatele acestui studiu au indicat cele mai ridicate valori ale fidelității pentru testele V și R.

Un alt studiu interesant privind fidelitatea (realizat în 1954 de Sexton, în Noua Zeelandă) a evidențiat o stabilitate longitudinală foarte bună a notei compozite $V+S+2R+N+W$ (corelația între notele obținute la prima testare și cele obținute la testarea realizată după opt luni fiind de 0.83).

Datele cu privire la validitatea internă a bateriei sunt numeroase. În tabelul 1, am indicat corelațiile (calculate cu formula Bravais-Pearson) între notele brute la testele bateriei obținute de elevii de clasa a VIII-a, pe care i-am investigat în cercetarea noastră. Valorile corelațiilor prezentate nu au fost corectate în vederea atenuării artefactelor legate de fidelitatea testelor, de mărimea lotului de elevi utilizat sau de mărimea varianței distribuțiilor.

Tabelul 1. Corelații între testele bateriei factoriale PMA

(N=123 elevi, aflați în pragul absolvirii clasei a VIII-a)

Teste PMA	V	R	N	S
V				
R	0.39 **			
N	0.12	0.31 **		
S	0.06	0.27 **	0.08	
W	0.09	0.28 **	0.27 *	- 0.04

V – semnificație verbală, R – raționament abstract, N – aptitudine numerică, S – aptitudine spațială, W – fluiditate verbală

* corelații semnificative la pragul $p = 0.05$

** corelații semnificative la pragul $p = 0.01$

Cea mai ridicată corelație am obținut-o între testele V (semnificație verbală) și R (raționament abstract), valoare care confirmă rezultatele obținute în studiile americane întreprinse în vederea validării bateriei. În cea de-a doua ediție a manualului de limbă franceză al bateriei, sunt citate șase studii americane care au vizat corelațiile între teste, efectuate pe eșantioane de diferite mărimi, după cum urmează: 500 de elevi din mai multe școli secundare

din Chicago - studiul lui Thurstone și Thurstone (1941), 97 elevi de școală secundară - studiul lui Jacobs (1948), 565, respectiv 559 elevi din mai multe școli secundare din Minnesota - studiile efectuate de Mouly și Robinson (1949), 120 elevi de școală secundară - studiul lui Wellman (1957), respectiv 400 de elevi admiși la școala de meserii - studiul lui Hite (1956). Din sinteza acestor studii, rezultă corelații între factorul verbal și raționament cuprinse între $r = 0.33$ (Thurstone și Thurstone, 1941) și $r = 0.55$ (Jacobs, 1948), cu o valoare mediană a coeficienților de 0.50 (apud Centre de Psychologie Appliquée, 1964, p. 10).

Așa cum au arătat numeroși autori (Sexton, 1954; Shinn, 1956), notele la testele V și R sunt cei mai buni predictorii ai aptitudinii școlare. Corelațiile acestora cu nota compozită $AS = 2V+R$, reprezentând aptitudinea școlară au fost semnificative statistic ($r = 0.96$ între V și AS, respectiv $r = 0.63$ între R și AS). Valoarea mai ridicată a corelației între V și AS poate fi explicată prin ponderea mai mare a notei la testul V.

Corelațiile nesemnificative între notele la testul V, respectiv cele la testele N (aptitudine numerică) și S (aptitudine spațială) pot fi luate ca o dovadă a relativei independențe a factorului verbal de cel numeric, respectiv spațial. De asemenea, corelația nesemnificativă între notele la testul V și notele la testul W (fluență verbală) confirmă relativa independență a celor doi factori, stabilită în studiile de validare americane. Așa cum am menționat, fluiditatea verbală se referă la aptitudinea unei persoane de a găsi și emite cu ușurință termeni, propoziții sau fraze. Ea diferă de semnificația verbală (în cazul căreia, se are în vedere mai ales gradul înțelegerii semnificației cuvintelor), prin importanța pe care o are indicatorul legat de rapiditatea cu care persoana utilizează cuvintele în exprimarea verbală, orală sau scrisă.

Corelația semnificativă între notele la testele R și N ar putea fi explicată pe baza implicării unui factor comun, care ține de viteza de lucru. Aceeași explicație (factorul legat de rapiditatea în desfășurarea operațiilor mentale) poate fi avansată în cazul corelațiilor semnificative statistic, deși modeste ca valoare, între notele la testele R și S, respectiv R și W. Testul S pare a fi cel mai independent în ansamblu bateriei PMA. Aceleași pattern-uri corelaționale au fost obținute pentru loturile de băieți, respectiv fete.

În rezumat, valorile corelațiilor între testele bateriei PMA obținute de noi au fost mai mici decât valorile corelațiilor obținute în cele șase studii americane, citate în cea de-a doua ediție a manualului francez. Coeficientul de corelație median, pentru ansamblul testelor bateriei PMA, obținut în cercetarea noastră a fost $r = 0.19$ ¹, valoare care concordă cu afirmația autorilor cu privire la independența testelor bateriei. Precizăm că datele prezentate mai sus nu au pretenția de a epuiza studiul validității interne. În continuare, vom trece la

prezentarea unor studii care au vizat validitatea externă a bateriei PMA.

O serie de studii au corelat rezultatele la testele bateriei PMA cu alte teste de inteligență. Thurstone (1957) a administrat unui lot de 92 de elevi de școală secundară atât bateria PMA, cât și *Otis Self-Administering Test of Mental Ability* (Forma B). Corelația multiplă (R) între notele la testele V, R și N și notele globale la testul Otis a fost de 0.71, cea mai importantă contribuție având-o testul V ($\beta = 0.48$) (apud Centre de Psychologie Appliquée, 1964, p. 12). Același autor a aplicat unui lot de 142 elevi bateria PMA, respectiv *Kuhlmann-Anderson Intelligence Test*. Corelația multiplă între testele V și R pe de o parte, respectiv coeficientul de inteligență estimat pe baza rezultatelor la testul Kuhlmann-Anderson, pe de alta a fost de 0.63, contribuțiile celor două teste fiind $\beta = 0.52$ (pentru semnificația verbală), respectiv $\beta = 0.22$ (pentru raționamentul abstract).

Mouly și Robinson (1949) au administrat bateriile PMA și GATB (*General Aptitude Test Battery*) pe două eșantioane de elevi din mai multe școli secundare din Minnesota. Primul eșantion a cuprins 565 elevi, iar cel de-al doilea 559. Pentru ambele studii, corelațiile între testele bateriei PMA și omoloagele lor din bateria GATB au fost semnificative și destul de ridicate ca valoare. De exemplu, corelațiile între notele la testul de semnificație verbală și notele la testul de vocabular din bateria GATB au fost 0.69 (pentru lotul de 565 elevi), respectiv 0.77 (pentru lotul de 559 elevi) (apud Centre de Psychologie Appliquée, 1964, p. 13). Între notele la testul de aptitudine numerică (N) din bateria PMA și cele la testul de calcul din bateria GATB, corelațiile au fost 0.63 (pentru lotul de 565 elevi), respectiv 0.65 (pentru lotul de 559 elevi).

O serie de studii au corelat notele la bateria PMA cu notele la teste de cunoștințe. Schneider (1956) a aplicat pe un eșantion de 206 elevi de școală secundară bateria PMA, iar trei ani mai târziu *Iowa Tests of Educational Development* (ITED). Tabelul 2 prezintă corelațiile obținute (apud Centre de Psychologie Appliquée, 1964, p. 14):

Tabelul 2. Corelații între notele la testele bateriei PMA și notele la probele din ITED (N = 206 elevi)*

Teste ITED	V	R	N	S	W
Elemente de studii sociale	0.57	0.46	0.18	0.19	0.13
Elemente de științe ale naturii	0.51	0.31	0.27	0.22	0.17
Limbaj scris	0.73	0.60	0.41	0.21	0.35
Raționament cantitativ	0.42	0.32	0.30	0.29	0.14
Lecturi: studii sociale	0.67	0.42	0.42	0.17	0.20
Lecturi: științe ale naturii	0.54	0.38	0.29	0.24	0.25
Lecturi: literatură	0.69	0.43	0.32	0.24	0.32

¹ În manualul francez, valoare mediană raportată este 0.31.

Vocabular general	0.73	0.49	0.29	0.13	0.23
Note globale	0.72	0.33	0.23	0.19	0.19

V – semnificație verbală, R – raționament abstract, N – aptitudine numerică, S – aptitudine spațială, W – fluență verbală

* Corelațiile scrise cu cifre îngroșate au fost semnificative statistic

Testele V și R s-au dovedit a fi cei mai buni predictorii pentru notele la probele din ITED. Contribuția testului V a fost mai mare decât cea a testului R.

Într-o serie de studii, Shinn (1956) a calculat corelațiile între bateriile PMA și ITED, separat pentru fete, eleve în mai multe școli secundare (N = 303), respectiv băieți (N = 308). Rezultatele studiilor sale au indicat valori apropiate pentru cele două sexe ale corelațiile între notele la testele bateriei PMA și criteriile din ITED (vezi Centre de Psychologie Appliquée, 1964, p. 14). Corelațiile între notele la testele V și R pe de o parte, respectiv criteriile din ITED, pe de altă parte au fost, pentru fiecare sex în parte, comparabile cu cele raportate de Schneider (1956). În cazul fiecărui sex, autorul citat a găsit notele la testele V și R ca fiind cei mai buni predictorii pentru nivelul cunoștințelor școlare. Ecuațiile de regresie calculate l-au condus către formula $2V+R$, pentru estimarea nivelului cunoștințelor școlare. Această formulă a fost considerată o bună estimare a aptitudinii școlare.

Un studiu întreprins de Sexton (1954), pe un lot de 100 de elevi din Noua Zeelandă, a calculat corelațiile între notele la testele bateriei PMA și notele la disciplinele limba engleză, ortografie, probleme de aritmetică și calcul mecanic. Acestea sunt prezentate în tabelul 3 (apud Centre de Psychologie Appliquée, 1964, p. 16).

Tabelul 3. Corelațiile obținute de Sexton (1954) (N = 100 elevi)*

Discipline	V	R	N	W
Note limba engleză	0.64	-	-	-
Note ortografie	0.59	-	-	0.32
Note probleme aritmetice	-	0.52	0.45	-
Note calcul mecanic	-	-	0.51	-

* În studiul său, autorul nu a raportat decât corelațiile prezentate în acest tabel

Din nou, observăm că testul de semnificație verbală a furnizat o corelație destul de mare ca valoare cu notele la disciplina limba engleză. Corelațiile între notele la testele N și R, respectiv notele la disciplinele calcul mecanic și probleme de aritmetică s-au situat în zona valorilor medii.

Într-un studiu condus de autorii bateriei (N = 348 elevi dintr-o școală secundară din Chicago), notele la testele V, R, N și S au fost corelate cu notele la limba engleză, respectiv cu mediile generale. Tabelul 4

prezintă corelațiile obținute (apud Centre de Psychologie Appliquée, 1964, p. 17).

Tabelul 4. Datele unei cercetări întreprinse de autorii bateriei PMA

(N = 348 elevi de școală secundară)*

Criterii școlare	V	R	N	S
Note limba engleză	0.48	0.43	0.32	0.17
Medii generale	0.55	0.52	0.40	0.27

* Corelațiile scrise cu cifre îngroșate au fost semnificative statistic

Testele V și R au furnizat din nou cele mai bune corelații cu notele la criteriile școlare luate în considerare. De asemenea, corelația între notele la testul N și mediile generale a avut o valoare de neglijat.

Încheiem prezentarea datelor privitoare la validitatea relativă la criteriu a bateriei PMA cu studiul efectuat de Wellman (1957), al cărui obiectiv a fost să determine contribuția fiecăruia dintre testele bateriei, respectiv a testului *Otis Quick-Scoring Mental Ability* la notele obținute de elevi la mai multe discipline școlare. Subiecții au fost 120 elevi dintr-o școală secundară din statul Iowa. Testul Otis a fost administrat în cursul primului semestru după admiterea în școala secundară a elevilor, iar testele bateriei PMA doi ani mai târziu. Criteriile școlare au fost reprezentate de mediile pe patru semestre de școlarizare la disciplinele limba engleză, științe exacte și matematică, precum și de mediile generale de studiu. Tabelul 5 prezintă valorile corelațiilor obținute (apud Centre de Psychologie Appliquée, 1964, p. 17):

Tabelul 5. Validitatea externă a bateriei PMA (N = 120 elevi)

(conform datelor oferite de Wellman, 1957)*

Criterii școlare	V	R	N	S	W
Note limba engleză	0.61	0.47	0.52	0.23	0.35
Note științe exacte	0.66	0.52	0.53	0.24	0.36
Note matematică	0.41	0.47	0.41	0.50	0.17
Medii generale	0.60	0.51	0.51	0.29	0.31

* Corelațiile scrise cu cifre îngroșate au fost semnificative statistic

Spre deosebire de studiile citate anterior, datele studiului întreprins de Wellman au indicat, alături de testele V și R (care au înregistrat corelații între 0.41 și 0.66 cu valorile criteriilor școlare luate în considerare), testul N, care a furnizat rezultate semnificative (de exemplu, corelația cu notele la disciplina științe exacte a fost 0.53, foarte apropiată de cea înregistrată pentru testul R; corelațiile cu mediile generale au fost aceleași ca valoare pentru testele N și R). Considerând criteriile limba engleză, științe exacte și media generală, testul V a înregistrat cele mai ridicate valori ale corelațiilor. Pe de altă parte, testul S a înregistrat cea mai ridicată valoare a corelației cu notele la disciplina matematică. Datele de ansamblu obținute în acest studiu arată că testul V a avut cea mai

mare contribuție în explicarea rezultatelor la trei dintre cele patru criterii școlare luate în considerare.

Rezumând datele obținute în studiile citate mai sus, putem spune că testele V și R s-au dovedit a fi cei mai buni predictorii ai rezultatelor la diferite discipline școlare. Notele la aceste două teste au demonstrat o fidelitate satisfăcătoare și au furnizat corelații bune cu notele școlare, precum și cu notele la alte teste de inteligență generală. Testele S și N deși au demonstrat validități mai scăzute, sunt utilizabile, oferind informații satisfăcătoare. Testul W (*Fluiditate verbală*), deși a furnizat dovezi mai puțin consistente ale valorii sale predictive, dezvăluie un anumit conținut psihologic, altul decât cel exprimat de restul testelor bateriei.

Studiile asupra PMA au condus la formula $2V + R$ pentru estimarea aptitudinii școlare, în care testele V și R sînt exprimate în note brute. Datele sugerează că, împreună cu anumite criterii școlare, bateria PMA poate furniza măsuri destul de valide pentru aptitudinile cognitive primare ale unei persoane, importante pentru estimarea reușitei acesteia în cadrul traseului educațional, respectiv într-o anumit domeniu ocupațional sau de activitate profesională.

Scopul cercetării noastre

În cadrul cercetării ale cărei rezultate le vom prezenta în cele ce urmează, am urmărit explorarea utilității testelor bateriei PMA în predicția performanțelor școlare ale elevilor aflați în pragul absolvirii gimnaziului, luând drept criterii notele acestora la disciplinele examenului de capacitate, respectiv mediile finale la acest examen. Ca tehnici statistice, am utilizat calculul corelațiilor între notele la cele cinci teste ale bateriei și notele la disciplinele limba română, matematică, opțional (geografie/istorie), respectiv mediile finale. De asemenea, pentru estimarea contribuției fiecăruia dintre teste la varianța performanțelor la capacitate, am utilizat tehnica analizei de regresie liniară multiplă.

Lotul experimental de elevi

Cercetarea a fost realizată în perioada ianuarie – iunie 2003, pe un lot de 123 elevi de clasa a VIII-a, provenind din clasele liceului teoretic „Dimitrie Cantemir” din Iași. Dintre aceștia, 54 (43.9 %) au fost băieți și 69 (56.1 %) fete.

Precizări de ordin metodologic

Scopul nostru explicit a fost de a determina utilitatea bateriei factoriale PMA în predicția performanțelor școlare ale elevilor aflați în pragul absolvirii clasei a VIII-a. Am luat drept criteriu pentru performanțele școlare atât notele obținute de elevi la cele trei discipline la care au susținut examenul de capacitate, cât și mediile finale. Atragem atenția asupra faptului că media la examenul de capacitate constituie doar unul dintre criteriile care pot fi utilizate

pentru evaluarea reușitei școlare a elevilor aflați la sfârșitul primilor opt ani de studiu. În afară de acesta, mai pot fi utilizate: media generală de absolvire a clasei a VIII-a, media generală pentru clasele V-VIII sau, în funcție și de natura testelor-predictor, mediile elevilor la discipline precum limba română, matematică, științe sociale, științe exacte, etc. În toate cazurile, însă, se pune problema alegerii unui criteriu cât mai obiectiv, neafectat de distorsiunile care pot să apară în evaluările nivelului achizițiilor școlare de ansamblu sau la diferite discipline, realizate de profesori. Această necesitate justifică, în parte, alegerea performanțelor la examenul de capacitatea drept criterii, în cadrul cercetării noastre. Am pornit de la premisa că, indiferent de capacitățile individuale și de nivelul de pregătire al elevilor care s-au prezentat, condițiile în care s-a desfășurat acest examen au fost standardizate (subiecte și bareme unice la nivel național, control strict al comportamentului elevilor în timpul rezolvării probelor), iar notările au fost efectuate de alți profesori decât pe care elevii i-au avut în timpul școlarizării și care, din motive care pot fi expuse în altă parte, ar fi putut fi influențați de anumite criterii subiective.

Se mai impune să precizăm că cercetările cu privire la validitatea testelor psihologice au arătat că valoarea coeficientului de validitate relativă la criteriu poate fi afectată de diverse *artefacte statistice*, care conduc, de regulă, la o subestimare a acesteia. Salgado (2001, p. 11) citează următoarele trei artefacte mai importante: 1) volumul redus al eșantioanelor utilizate în studiile de validare; 2) fidelitatea scăzută a testului și a criteriului; 3) dispersia redusă ca valoare a scorurilor la test, ca și a valorilor criteriului (așa-numitul efect de restrângere a eșantionului). În virtutea acestei observații, interpretarea semnificațiilor corelațiilor între variabilele predictor și criteriile legate de performanțele școlare, pe care le-am obținut în cercetarea noastră, am făcut-o conform reperelor (tabelul 6) sugerate de Smith, Gregg și Andrews (1995).

Tabelul 6. Limite pentru interpretarea coeficienților de corelație în domeniul ocupațional (după Smith, Gregg și Andrews, 1995)

Valori coeficient „r”	Intensitatea corelației
$0.10 \leq r < 0.20$	corelație mediocră
$0.21 \leq r < 0.30$	corelație acceptabilă
$0.31 \leq r < 0.40$	corelație bună
$r \geq 0.40$	corelație foarte bună

Rezultate

Statistici descriptive

Tabelul 7 prezintă indicatorii statistici descriptivi pentru distribuțiile notelor brute la cele cinci teste ale bateriei.

Tabelul 7. Indicatori statistici descriptivi pentru distribuțiile notelor brute la testele bateriei PMA (N = 123 elevi de clasa a VIII-a)

Indicatori	V	R	N	S	W
medie	19.86	14.84	13.29	18.37	41.05
ab. std.	6.78	4.82	5.28	12.45	10.37
asimetrie	0.35	- 0.43	0.34	0.10	- 0.05
boltire	0.32	- 0.47	0.23	- 0.82	0.78
minim	2	2	3	0	2
maxim	40	23	28	48	68

V – semnificație verbală, R – raționament abstract, N – aptitudine numerică, S – aptitudine spațială, W – fluență verbală

Valorile statistice descriptive au indicat o asimetrie neglijabilă a distribuțiilor notelor brute pentru testele S (aptitudine spațială) și W (fluente verbală). Distribuția notelor la testul R a fost ușor asimetrică spre zona notelor ridicate, iar distribuțiile notelor la testele V și N au fost ușor asimetrice spre zona notelor scăzute. În ceea ce privește variabilitatea rezultatelor, testele R și N au înregistrat distribuții omogene în raport cu amplitudinea teoretică a notelor care pot fi obținute (între 0 și 30 – pentru testul R, respectiv între 0 și 70 pentru testul N).

Comparații în funcție de sex

Compararea notele obținute de băieți cu cele obținute de fete la testele bateriei PMA a evidențiat o serie de diferențe, așa cum rezultă din datele sintetizate în tabelul 8.

Tabelul 8. Comparații în funcție de sex (N₁ = 54 băieți, N₂ = 69 fete)

Teste	Loturi	Medii	t	p
V	băieți	19.15	- 1.30	ns
	fete	20.75		
R	băieți	15.24	1.04	ns
	fete	14.33		
N	băieți	12.98	- 0.72	ns
	fete	13.68		
S	băieți	15.65	- 2.81	**
	fete	21.85		
W	băieți	43.86	3.55	***
	fete	37.46		
AS	băieți	53.56	- 0.78	ns
	fete	55.85		

V – semnificație verbală, R – raționament abstract, N – aptitudine numerică, S – aptitudine spațială, W – fluente verbală, AS – aptitudine școlară

** diferență semnificativă la pragul $p = 0.01$

*** diferență semnificativă la pragul $p = 0.001$

ns – diferențe nesemnificative statistic

Datele indică doar două diferențe semnificative statistic între notele medii obținute de băieți și cele obținute de fete, și-anume la testele S (în favoarea fetelor), respectiv W (în favoarea băieților). Lotul fetelor a obținut note în medie mai mari decât lotul

băieților și la testele V, respectiv N, dar diferențele nu au fost semnificative din punct de vedere statistic. La rândul lor, băieții au obținut la testul R o medie a notelor mai mare comparativ cu fetele, însă din nou diferența nu a fost semnificativă. În ceea ce privește aptitudinea școlară (obținută cu formula $2V+R$), lotul fetelor a obținut note în medie mai mari comparativ cu lotul băieților, fără însă ca diferența să fie semnificativă.

Corelații cu notele la examenul de capacitate

Tabelul 9 prezintă corelațiile între notele la testele bateriei PMA și notele la disciplinele limba română, matematică, opțional (istorie/geografie), respectiv mediile finale la examenul de capacitate. Corelațiile sunt indicate atât pentru întreg lotul de elevi testați, cât și pentru loturile de băieți, respectiv fete. Valorile acestora nu au fost corectate pentru atenuarea artefactelor legate de fidelitatea testelor bateriei PMA și a variabilelor criteriu, respectiv variabilitatea distribuțiilor variabilelor corelate.

Tabelul 9. Corelații între notele la testele bateriei PMA și notele la disciplinele de la examenul de capacitate, respectiv mediile finale

Loturi	Teste	Discipline capacitate			Med. finală
		lb. rom.	mat.	opțional	
total (N = 123)	V	0.22 *	0.36 **	0.27 **	0.35 **
	R	0.24 **	0.40 **	0.30 **	0.39 **
	N	0.003	0.22 *	0.11	0.15
	S	0.01	0.26 **	0.07	0.15
	W	0.22 *	0.06	0.22 *	0.20 *
	AS	0.26 **	0.43 **	0.32 **	0.42 **
băieți (N = 54)	V	0.22	0.31 *	0.22	0.31 *
	R	0.15	0.44 **	0.30 *	0.37 **
	N	- 0.16	0.13	0.07	0.02
	S	0.01	0.34 *	- 0.04	0.14
	W	0.20	0.009	0.36 **	0.21 *
	AS	0.23	0.39 **	0.27 *	0.37 **
fete (N = 69)	V	0.33 **	0.43 **	0.35 **	0.44 **
	R	0.31 **	0.35 **	0.28 *	0.40 **
	N	0.13	0.33 **	0.18	0.33 **
	S	0.15	0.25 *	0.21	0.25 *
	W	0.11	0.07	0.08	0.13
	AS	0.37 **	0.48 **	0.38 **	0.50 **

V – semnificație verbală, R – raționament abstract, N – aptitudine numerică, S – aptitudine spațială, W – fluente verbală, AS – aptitudine școlară; lb. rom. – limba română, mat. – matematică, med. finală – media finală obținută la examenul de capacitate

* corelații semnificative la pragul $p = 0.05$

** corelații semnificative la pragul $p = 0.01$

Aptitudinea școlară a corelat semnificativ pozitiv ($r = 0.42$, $p < 0.01$) cu mediile generale la examenul de capacitate, respectiv cu notele la matematică ($r = 0.43$, $p < 0.01$). Dacă ținem cont de reperele indicate de Smith, Gregg și Andrews (1995), valorile obținute indică corelații foarte bune. Corelațiile aptitudinii școlare cu notele la disciplinele limba română și opțional au fost, de asemenea, semnificative statistic,

deși mai modeste ca valoare. În valorile acestora se reflectă, probabil, corelațiile între notele la factorul *V* și notele la cele două criterii ($r = 0.22$ - cu limba română, respectiv $r = 0.27$ - cu notele la disciplina opțională), în legătură cu care ne-am așteptat să fie mai ridicate.

Factorii *V* și *R* au furnizat fiecare corelații bune cu mediile finale la examenul de capacitate. Factorii *N* și *S* au înregistrat aceeași valoare, mediocră și nesemnificativă statistic, a corelației cu mediile finale. Factorul *W* a corelat semnificativ cu mediile finale, dar valoarea corelației a fost una mediocră. Notele la testul *W* s-au asociat semnificativ pozitiv, așa cum era și firesc, cu notele la limba română, respectiv cu cele la disciplina opțională, dar valorile coeficienților de corelație obținuți au fost mediocre.

Corelația semnificativă și bună ca valoare între notele la testul de raționament abstract și notele la disciplina matematică ar putea fi explicată prin semnificația factorului măsurat de testul *R* - aptitudinea unei persoane de a rezolva probleme logice, utilizând raționamentul. Natura sarcinii propuse de testul *R* implică capacitatea subiectului de a percepe (deduce) relații ascunse între elemente abstracte (în acest caz, litere dispuse într-un șir), de a le generaliza și de a le conserva în vederea reaplicării (completarea șirului cu litera care ar urma în mod logic).

În ceea ce privește corelația notelor la testul *V* cu notele la disciplina matematică (bună ca valoare), aceasta ar putea fi explicată, în parte, prin importanța pe care o are înțelegerea cerințelor formulate verbal în rezolvarea problemelor de matematică (mai ales, în cazul celor de geometrie). Acest rezultat concordă cu datele obținute în studiile americane, care au raportat corelații destul de bune între notele la factorul *V* și notele la discipline, precum algebră ($r = 0.38$, $N = 240$ elevi din mai multe școli secundare din Chicago - Thurstone și Thurstone, 1941), geometrie plană ($r = 0.46$, $N = 109$ elevi - Thurstone și Thurstone, 1947) sau matematică generală ($r = 0.41$, $N = 120$ elevi de școală secundară - Wellman, 1957).

Corelațiile nesemnificative între notele la testul *N* și notele la disciplinele limba română, respectiv opțional (geografie/istorie) reflectă independența performanțelor la astfel de discipline (saturate mai mult de factori verbală - înțelegerea conceptelor și fluența verbală) de aptitudinea numerică. În schimb, ne-am așteptat la o valoare mai ridicată a corelației între notele la testul *N* și rezultatele la disciplina matematică, deși corelația obținută a fost semnificativă statistic. Studiile americane întreprinse în vederea validării bateriei au raportat corelații mai bune între factorul *N* și notele la discipline, precum calculul aritmetic ($r = 0.45$, $N = 100$ elevi de școală secundară din Noua Zeelandă - Sexton, 1954) sau matematică generală ($r = 0.41$, $N = 120$ elevi - Wellman, 1957).

Analiza datelor obținute de lotul de fete a evidențiat corelații mai mari ca valoare decât cele obținute de lotul de băieți, precum și decât cele

obținute de toți elevii testați. În cazul fetelor, doar testul *W* a înregistrat o corelație nesemnificativă statistic cu mediile finale la examenul de capacitate ($r = 0.13$), celelalte teste înregistrând, comparativ cu întreg lotul, valori mai mari ale corelațiilor cu acest criteriu ($r = 0.44$ față de $r = 0.35$ - pentru testul *V*, $r = 0.33$ față de $r = 0.15$ - pentru testul *N*, $r = 0.25$ față de $r = 0.15$ - pentru testul *S*, respectiv $r = 0.50$ față de $r = 0.42$ - pentru aptitudinea școlară *AS*). De asemenea, testul *V* a înregistrat corelații mai mari cu notele la disciplinele limba română și opțional. Valorile acestor corelații sunt bune, dacă ținem cont de reperele orientative sugerate de Smith, Gregg și Andrews (1995). Și în cazul testului *N*, valoarea corelației cu notele la disciplina matematică a fost mai ridicată pentru lotul de fete decât pentru întreg lotul de elevi ($r = 0.33$ față de $r = 0.22$).

Rezumând, valorile corelațiilor între notele la testele bateriei PMA, pe de o parte și notele la disciplinele la care elevii au fost testați în cadrul examenului național de capacitate, respectiv mediile finale la acest examen, pe de altă parte ne-au sugerat că testele *V* (aptitudinea verbală, legată de înțelegerea ideilor exprimate prin cuvinte) și *R* (aptitudinea de a rezolva probleme logice, utilizând raționamentul abstract) ar putea fi cei mai buni predictorii pentru performanța școlară generală, precum și pentru performanța la diferite discipline școlare. Datele pe care le vom prezenta în cadrul următorului subpunct susțin această ipoteză. Testele *N* și *S* pot fi legate de predicția rezultatelor școlare la discipline, precum matematica sau fizica, iar testul *W* de predicția rezultatelor la discipline precum limba și literatura română, limbi străine sau științe socio-umane.

Rezultatele analizelor de regresie liniară multiplă

Calculul corelațiilor ne indică sensul și măsura în care două sau mai multe variabile se asociază. Atunci când se pune problema determinării influenței pe care un set de variabile o are asupra variației altei variabile, cu care fiecare dintre acestea covariază și a cărei dinamică ne interesează, apelul la *tehnica regresiei liniare multiple* este absolut necesar. Această tehnică este foarte adecvată în studiile în care se pune problema validării unei baterii de teste pentru procesul de orientare școlară, vocațională sau pentru procesul de selecție. În astfel de cazuri, rezultatele la teste constituie variabilele predictor, iar indicatorii performanțelor academice sau a performanțelor pe un anumit post reprezintă variabilele criteriu. Tehnica poate fi utilizată, însă, și în studiile din alte domenii ale psihologiei, în vederea surprinderii relațiilor complexe presupuse a exista între mai multe variabile, care covariază liniar.

Următoarele cinci tabele prezintă datele obținute în urma efectuării unor analize de regresie liniară multiplă, introducând succesiv notele la testele bateriei PMA, respectiv notele la aptitudinea școlară ca variabile predictor și considerând ca variabile criteriu:

mediile finale la examenul de capacitate, notele la disciplina limba română, notele la disciplina matematică, respectiv notele la disciplina opțională. Analizele au fost efectuate utilizându-se opțiunile aplicației informatizate SPSS for Windows, versiunea 10.00.

Tabelul 10 prezintă datele obținute în urma analizei de regresie liniară multiplă, efectuată luând ca predictor notele la testele bateriei PMA (introduse în cinci modele, în ordinea descrescătoare a valorilor corelațiilor cu variabila criteriu) și ca variabila criteriu mediile finale pe care elevii testați le-au obținut la examenul de capacitate.

Tabelul 10. Rezultatele analizei de regresie liniară multiplă
(variabila criteriu – medii finale examen capacitate)

Variabile predictor	Semnif. contribuției fiecărui predictor	F	p	R	R ²
R	***	22.24	***	0.39	0.156
R	***	15.36	***	0.45	0.205
V	**				
R	**	10.85	***	0.46	0.216
V	**				
W	ns				
R	**	8.07	***	0.46	0.216
V	**				
W	ns				
N	ns				
R	**	6.56	***	0.47	0.221
V	**				
W	ns				
N	ns				
S	ns				

R – raționament abstract, V – semnificație verbală, W – fluență verbală, N – aptitudine numerică, S – aptitudine spațială

** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$; ns - nesemnificativ

Din tabel, se poate observa că, atunci când doar notele la testul de raționament abstract (R) au fost incluse în analiză ca variabilă predictor, acestea au avut o contribuție semnificativă la varianța mediilor finale, explicând o proporție de 15.6 % din aceasta. Relația liniară între notele la testul R și mediile finale la examenul de capacitate a fost semnificativă statistic ($F = 22.24$, $p < 0.001$). Adăugarea notelor la testul V (semnificație verbală) a condus la o relație liniară semnificativă între setul de predictor și variabila criteriu luată în considerare ($R = 0.45$; $F = 15.36$, $p < 0.001$), notele la cele două teste (R și V) explicând împreună peste 20 % din varianța mediilor finale la examenul de capacitate. Deși ambele teste au avut o contribuție semnificativă statistic, ponderea pentru testul R a fost mai mare decât cea pentru testul V ($\beta = 0.30$ – pentru testul R, respectiv $\beta = 0.23$ – pentru testul V). Într-un al treilea model, am introdus ca variabile predictor notele la testele R, V și W (fluente verbală). Deși cele trei variabile au înregistrat o relație liniară semnificativă cu variabila criteriu ($R = 0.46$; $F = 10.85$, $p < 0.001$), iar proporția din

varianța acesteia explicată de combinația celor trei variabile predictor a crescut ușor ($R^2 = 0.216$) în comparație cu valoarea înregistrată pentru modelul anterior, notele la testul W nu au avut o contribuție semnificativă. În schimb, notele la testele R și V au înregistrat din nou, fiecare, contribuții semnificative în explicarea varianței mediilor finale obținute de elevii investigați la examenul de capacitate. Adăugarea notelor la testul N (modelul 4) la setul de predictor nu a schimbat deloc valoarea coeficientului R. Contribuția notelor la testul N a fost, de asemenea, nesemnificativă statistic. În fine, ultimul model de analiză a inclus și testul S (aptitudine spațială). Contribuția notelor la acest test în explicarea varianței mediilor finale la examenul de capacitate a fost nesemnificativă statistic, ceea ce s-a reflectat și în creșterea neglijabilă a coeficientului de corelație multiplă ($R = 0.47$ față de $R = 0.46$ - pentru modelul anterior). Deși, împreună, notele la toate cele cinci teste ale bateriei PMA au explicat 22.1 % din varianța mediilor finale la examenul de capacitate, doar testele R și V au avut o contribuție semnificativă din punct de vedere statistic.

Datele obținute au confirmat ipoteza pe care am formulat-o, în urma analizei corelațiilor liniare între fiecare dintre testele bateriei PMA și mediile finale obținute de elevii investigați la examenul de capacitate (vezi tabelul 9). Am văzut că doar testele R și V au înregistrat corelații bune ca valoare (dacă avem în vedere reperele sugerate de Smith, Gregg și Andrews, 1995) cu mediile finale. Atunci când am luat în considerare, drept criteriu școlar, mediile la examenul de capacitate, testele R și V s-au dovedit a fi cei mai buni predictor, având constant contribuții semnificative în explicarea varianței criteriului.

Tabelul 11 prezintă rezultatele analizei de regresie, efectuată luând ca variabilă criteriu notele la disciplina limba română.

Tabelul 11. Rezultatele analizei de regresie liniară multiplă (variabila criteriu – note limba română)

Variabile predictor	Semnif. contribuției fiecărui predictor	F	p	R	R ²
R	**	7.50	**	0.24	0.059
R	*	5.14	**	0.28	0.080
V	ns				
R	*	4.76	**	0.32	0.108
V	ns				
W	ns				

R – raționament abstract, V – semnificație verbală, W – fluență verbală

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; ns - nesemnificativ

Din nou, testul R, luat ca variabilă predictor (model 1), a înregistrat o relație liniară semnificativă cu notele la limba română ($R = 0.24$; $F = 7.50$, $p < 0.01$). Notele la acest test au explicat aproximativ 6 % din varianța rezultatelor la limba română. Procentul

este destul de mic, însă contribuția testului a fost semnificativă statistic. În cadrul celui de-al doilea model, relația liniară dintre notele la testele R și V, pe de o parte și variabila criteriu, pe de alta a fost semnificativă statistic ($R = 0.28$; $F = 5.14$, $p < 0.01$), dar proporția din varianță explicată de combinația testelor R și V nu s-a modificat semnificativ ($R^2 = 0.08$ față de $R^2 = 0.059$ - pentru modelul anterior). Datele au indicat că, deși adăugarea testului V a condus la o ușoară creștere a proporției din varianța criteriului explicată de cei doi predictor, contribuția acestui test nu a fost semnificativă statistic. O verificare pe care am întreprins-o, luând doar testul V ca predictor, a indicat o proporție explicată de doar 5.1 % din varianța notelor la limba română (relația dintre testul V și criteriu fiind semnificativă, însă mai slabă ca valoare - $R = 0.22$; $F = 6.42$, $p < 0.05$).

În cadrul unui ultim model, am testat relația dintre notele la testele R, V și W, considerate ca predictor și notele la limba română. Datele au indicat o relație liniară semnificativă între predictor și criteriu ($R = 0.32$; $F = 4.76$, $p < 0.01$). Cei trei predictor au acoperit, împreună, aproximativ 11 % din varianța notelor la limba română, dar numai notele la testul R au avut o contribuție semnificativă, deși nu prea ridicată ca valoare ($\beta = 0.18$). Testul W, deși a contribuit la creșterea valorii coeficientului de corelație multiplă între predictor și criteriu, nu a avut o contribuție semnificativă statistic. Singure, notele la acest test au acoperit doar 5.2 % din varianța rezultatelor la disciplina limba română ($R = 0.22$; $F = 6.54$; $p < 0.05$).

Testele N și S nu au mai fost luate în considerare, datorită corelațiilor liniare nesemnificative statistic și foarte mici ca valoare, pe care acestea le-au înregistrat cu notele la disciplina limba română (vezi tabelul 9).

Tabelul 12 sintetizează datele obținute în urma analizei de regresie liniară, efectuată luând ca variabilă criteriu notele la disciplina matematică.

Tabelul 12. Rezultatele analizei de regresie liniară multiplă (variabila criteriu - note matematică)

Variabile predictor	Semnif. contribuției fiecărui predictor	F	p	R	R^2
R	***	22.52	***	0.39	0.158
R	***				
V	**	15.97	***	0.46	0.212
R	**				
V	**	12.36	***	0.48	0.239
S	*				
R	*				
V	*	9.67	***	0.49	0.248
S	*				
N	ns				

R - raționament abstract, V - semnificație verbală, S - aptitudine spațială, N - aptitudine numerică

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$; ns - nesemnificativ

Au fost testate patru modele. Primul a inclus, ca variabilă predictor, doar notele la testul R, care a înregistrat cea mai mare valoare a corelației cu notele la matematică (vezi tabelul 9). Notele la acest test au explicat aproximativ 16 % din varianța performanțelor la disciplina matematică, având o contribuție semnificativă. În cadrul celui de-al doilea model, testele R și V au explicat împreună 21.2 % din varianța variabilei criteriu, fiecare având o contribuție semnificativă². Cel de-al treilea model a inclus, ca predictor, notele la testele R, V și S. Fiecare dintre cele trei teste a avut o contribuție semnificativă în explicarea varianței criteriului, ponderile fiind $\beta = 0.24$ - pentru testul R, $\beta = 0.25$ - pentru testul V, respectiv $\beta = 0.17$ - pentru testul S. Observăm că testul S a avut o pondere a contribuției mai redusă ca valoare. Împreună, cele trei teste au acoperit aproximativ 24 % din varianța notelor la disciplina matematică. În fine, ultimul model a luat în considerare și notele la testul N, dar acestea nu au avut o contribuție semnificativă. Datele de mai sus demonstrează din nou importanța mai mare pe care au avut-o testele R și V, atunci când variabila criteriu a fost reprezentată de notele la disciplina matematică.

Tabelul 13 prezintă datele obținute în urma analizei de regresie, în care variabila criteriu a fost reprezentată de notele la disciplina opțională (istorie/geografie).

Tabelul 13. Rezultatele analizei de regresie liniară multiplă (variabila criteriu - note opțional)

Variabile predictor	Semnif. contribuției fiecărui predictor	F	p	R	R^2
R	***	11.86	***	0.30	0.090
R	**	8.07	***	0.34	0.119
V	*				
R	*				
V	*	6.50	***	0.37	0.142
W	ns				

R - raționament abstract V - semnificație verbală, W - fluență verbală

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$; ns - nesemnificativ

Și în cazul acestui criteriu, notele la testele R și V au dovedit o contribuție semnificativă. Astfel, notele la testul R au explicat 9 % din varianța rezultatelor la disciplina opțională, relația liniară fiind semnificativă din punct de vedere statistic ($R = 0.30$; $F = 11.86$, $p < 0.001$). Adăugarea notelor la testul V (modelul 2) a ridicat procentul din varianța criteriului, explicat de cele două variabile predictor, de la 9 % la aproximativ 12 %. Ambele teste au avut contribuții semnificative, deși valoarea coeficientului β a fost mai mare pentru testul R (0.23) decât pentru testul V (0.19). În cadrul unui al treilea model, notele la testele R, V și W au dovedit o relație liniară semnificativă cu notele la disciplina opțională ($R = 0.37$; $F = 6.50$, $p < 0.001$).

² Ca valoare, ponderea testului R ($\beta = 0.30$) a fost mai mare decât cea a testului V ($\beta = 0.25$).

explicând împreună 14.2 % din varianță. Doar contribuțiile testelor R și V au fost semnificative ($\beta = 0.18$ pentru ambele teste). Singur, testul W a dovedit o contribuție semnificativă în explicarea varianței notelor la disciplina opțională, însă redusă ca valoare (doar o proporție de 5.1 %) ($R = 0.22$; $F = 6.38$, $p < 0.05$; $\beta = 0.22$, $p < 0.05$).

Analiza de regresie liniară multiplă, efectuată luând ca variabilă predictor aptitudinea școlară ($AS = 2V+R$) și ca variabile criteriu notele obținute de elevi la disciplinele limba română, matematică, opțional, respectiv mediile finale la examenul de capacitate, a produs următoarele rezultate (vezi tabelul 14):

Tabelul 14. Rezultatele analizei de regresie liniară multiplă (variabila predictor – aptitudinea școlară/AS)

Variabila criteriu	Semnif. contribuției variabilei AS	F	p	R	R ²
lb. rom.	**	8.96	**	0.26	0.070
mat.	***	27.01	***	0.42	0.184
opțional	***	13.79	***	0.32	0.103
med. finală	***	25.58	***	0.41	0.176

** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Datele indică relații liniare semnificative din punct de vedere statistic ale aptitudinii școlare cu toate cele patru criterii școlare luate în considerare. Contribuțiile variabilei AS în explicarea varianței fiecăreia dintre variabilele criteriu au fost semnificative statistic. Astfel, atunci când variabila criteriu a fost reprezentată de mediile finale la examenul de capacitate, notele la aptitudinea școlară au explicat 17.6 % din varianță ($R = 0.41$; $R^2 = 0.176$). De asemenea, aptitudinea școlară a explicat 18.4 % din varianța notelor la disciplina matematică, un procent deloc de neglijat. Acest rezultat trebuie corelat cu valoarea corelației liniare între cele două variabile ($r = 0.43$).

Datele obținute au indicat că aptitudinea școlară, calculată cu formula $2V+R$, prezintă o anumită importanță în predicția performanțelor școlare ale elevilor aflați la finele ciclului gimnazial și care se pregătesc de continuarea studiilor.

Puterea predictivă a notei compozite $V+R$

Datele privitoare la corelațiile notelor la testele V și R cu variabilele criteriu, respectiv la modelele de regresie liniară testate, pe care le-am obținut³ ne-au determinat să testăm puterea predictivă a notei compozite $V+R$. Următoarele două tabele prezintă corelațiile între notele compozite $V+R$ și variabilele criteriu, respectiv rezultatele analizei de regresie liniară, în care aceste note au fost considerate ca variabile predictor, iar notele la disciplinele limba română, matematică, opțional, respectiv mediile finale la examenul de capacitate ca variabile criteriu.

³ Ne referim, în special, la ponderile β , care au avut valori apropiate, în cadrul modelelor în care au fost considerate ca variabile predictor doar cele două teste.

Tabelul 15. Corelații între notele compozite $V+R$ și criteriile școlare

Loturi	Discipline capacitate			Med. finală
	lb. rom.	mat.	opțional	
total ($N = 123$)	0.28 **	0.45 **	0.34 **	0.44 **
băieți ($N = 54$)	0.22	0.43 **	0.30 *	0.40 *
fete ($N = 69$)	0.39 **	0.48 **	0.39 **	0.52 **

* corelații semnificative la pragul $p = 0.05$

** corelații semnificative la pragul $p = 0.01$

Comparativ cu datele obținute pentru nota compozită $2V+R$, corelațiile între notele $V+R$ și criteriile școlare luate în considerare au avut valori ușor mai ridicate, atât pentru întreg lotul de elevi testați, cât și pentru loturile de fete, respectiv de băieți. Pentru toți cei 123 de elevi testați, valoarea corelației între notele $V+R$ și notele la disciplina limba română a fost acceptabilă (a se vedea reperele sugerate de Smith, Gregg și Andrews, 1995), iar cea a corelației cu notele la disciplina opțională a fost bună. Valorile corelațiilor cu notele la matematică, respectiv cu mediile finale la examenul de capacitate au fost foarte bune. Ca și în cazul notei compozite $2V+R$, corelațiile cu variabilele criteriu, pe care le-a înregistrat variabila $V+R$, au avut valori mai ridicate pentru lotul de fete, comparativ cu cel de băieți. Rezultatele analizei de regresie liniară, considerând notele $V+R$ ca predictor, confirmă corelațiile obținute (vezi tabelul 16).

Tabelul 16. Rezultatele analizei de regresie liniară multiplă (variabila predictor – nota compozită $V+R$)

Variabile criteriu	Semnif. contribuției variabilei AS	F	p	R	R ²
lb. rom.	**	10.05	**	0.28	0.077
mat.	***	30.98	***	0.45	0.205
opțional	***	15.66	***	0.34	0.115
med. finală	***	29.56	***	0.44	0.198

** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Notele compozite $V+R$ au înregistrat relații liniare semnificative cu toate cele patru criterii școlare luate în considerare. Proporțiile din varianța variabilelor criteriu, explicate de variabila $V+R$, au variat între 7.7 % (pentru notele la limba română) și 20.5 % (pentru notele la matematică). Valorile au fost ușor mai ridicate, comparativ cu cele obținute pentru nota compozită $2V+R$. Nota compozită $V+R$ a avut cea mai mare contribuție în explicarea varianței notelor la disciplina matematică. Evaluate în ansamblu, rezultatele sunt comparabile cu cele obținute luând în considerare nota compozită $2V+R$.

Limite și direcții de aprofundare a cercetării

Rezultatele obținute în cadrul cercetării noastre au indicat, pentru testele bateriei PMA, valori modeste ale coeficienților de validitate relativă la criteriu (corelațiile cu notele la examenul de

capacitate) (vezi tabelul 9), însă promițătoare ⁴. Testele *N*, *S* și *W* au înregistrat valori mai scăzute ale corelațiilor cu criteriile care, prin conținutul lor, pot fi apropiate de semnificația acestor teste. Testele *V* și *R* au înregistrat valori mai ridicate, datele obținute fiind în concordanță cu rezultatele studiilor americane, citate în manualul bateriei. Acestea au demonstrat că notele la cele două teste au o mai mare putere predictivă în raport cu performanțele școlare la diverse discipline (limba maternă, matematică generală, științe exacte), precum și cu mediile de studiu generale (vezi studiile întreprinse de autorii bateriei, de Sexton – 1954, Shinn – 1956 sau Wellman – 1957).

Așa cum am amintit deja într-un punct anterior al acestei prezentări, valoarea corelației între un test și măsurile-criteriu alese pentru validarea sa în domeniul ocupațional poate fi subestimată datorită influenței unor artefacte, precum: eroarea de eșantionare, volumul redus al eșantioanelor, fidelitatea scăzută a predictorului și a criteriului sau restrângerea eșantionului (engl. sample/range restriction), datorată unor procese prealabile de selecție a subiecților (de exemplu, studiile de validare întreprinse pe angajați). Schmidt și Hunter (2003, p. 540), referindu-se la validarea unui măsură în vederea utilizării în domeniul ocupațional, adaugă la artefactele amintite: dihotomizarea artificială a variabilei independente (notele la testul predictor) sau a celei dependente (valorile-criteriu), valoarea scăzută a validității de construct a predictorului sau a criteriului, erori de transcriere a datelor (de exemplu, în cadrul construirii bazelor de date, în vederea prelucrării statistice cu ajutorul unei aplicații informatizate), varianța valorilor-criteriu datorată intervenției unor factori aleatori (de exemplu, diferențele reale în ceea ce privește experiența pe un post, în momentul în care sunt măsurate performanțele indivizilor, în vederea estimării valorilor-criteriu).

Cel puțin unul dintre aceste artefacte a intervenit și în cadrul cercetării noastre. Astfel, toți cei 123 de elevi, testați în perioada ianuarie-martie 2003, au promovat examenul de capacitate, care a avut loc în luna iunie. Mediile finale au variat între 5.66 și 9.86, o proporție de 45.5 % dintre acestea situându-se peste 8.50. O analiză descriptivă elementară a indicat

următoarele valori pentru distribuția mediilor finale obținute la examenul de capacitate de elevii testați: $m = 8.29$, $s = 0.99$ și skewness = - 0.65 (asimetrie spre dreapta, adică spre zona mediilor ridicate). Tendința distribuirii notelor spre zona valorilor ridicate a fost observată și în cazul disciplinelor limba română ($m = 8.41$, $s = 1.18$, skewness = - 1.62), matematică ($m = 7.90$, $s = 1.32$, skewness = - 0.43) și opțional ($m = 8.65$, $s = 1.06$, skewness = - 1.06). Toate aceste date ne-au sugerat ipoteza restrângerii variației valorilor la criteriile școlare luate în considerare. Acest aspect a influențat, probabil, valorile corelațiilor între notele la testele bateriei PMA și criteriile școlare.

Tehnicile metaanalitice dezvoltate în ultimii ani, avându-i ca exponenți de seamă pe Frank L. Schmidt de la Universitatea din Iowa și pe John E. Hunter de la Universitatea din Michigan, permit corectarea valorii coeficientului de validitate, pentru a se elimina influența fiecăruia dintre artefactele amintite mai sus și a se estima valoarea reală. Aplicarea acestor tehnici nu a fost posibilă în cadrul acestei cercetări, datorită indisponibilității lucrărilor de referință, precum și a valorilor fidelității pentru testele bateriei PMA. Aceasta constituie principala limită cercetării noastre.

În consecință, în viitoarele cercetări asupra validității predictive a testelor bateriei PMA (cercetări care pot fi înscrise în demersul de contra-validare), ne propunem estimarea fidelității testelor, precum și furnizarea valorilor „corectate” ale corelațiilor cu criteriile, ținând cont de efectele erorilor de măsurare, erorii de eșantionare (engl. sampling error), precum și restrângerii variației eșantionului, în ceea ce privește valorile predictorului (engl. range variation) și ale criteriului (engl. attrition artifact).

Implicații ale rezultatelor obținute pentru demersul de orientare școlară

L. L. Thurstone a fost unul dintre pionerii studiului aptitudinilor cognitive ale individului uman. Modelul multifactorial al aptitudinilor pe care l-a propus s-a concretizat în construcția unor teste „pure” din punct de vedere factorial, destinate să măsoare factorii identificați ca fiind „primari” și pe baza cărora autorul spera să descrie funcționarea sistemului cognitiv uman. Chiar dacă nu a ajuns să clarifice îndeajuns acest aspect ⁵, lucrările lui Thurstone,

⁴ De altfel, J. P. Guilford a arătat că, în majoritatea cercetărilor de validare a unui test, valoarea coeficientului de validitate relativă la criteriu (ne referim, aici, la validitatea predictivă) este cuprinsă între 0 și 0.60, de multe ori fiind situată în partea inferioară a acestui interval (apud Pitariu și Albu, 1996, p. 122). La rândul lor, Murphy și Davidshofer (1991) au arătat că un test bun rareori poate da o valoare a coeficientului de corelație mai mare de $r = 0.5$ cu un criteriu bine ales. Atunci când un test este, prin tipul de itemi pe care îi propune, foarte apropiat de conținutul criteriului ales (de exemplu, un test de aptitudini pentru calcul, care este aplicat unor studenți la facultatea de matematică, cărora li se cunosc rezultatele la examenul de algebră), valoarea coeficientului de validitate poate să crească.

⁵ Thurstone a respins, inițial, ideea existenței unui factor cognitiv general (*g*), vorbind, într-o primă variantă a modelului său explicativ, de existența mai multor aptitudini mintale primare (factori de ordinul I), prin care ar putea fi caracterizată funcționarea cognitivă a individului uman: factorul *S* – aptitudinea spațială, factorul *P* – viteză perceptivă, factorul *N* – aptitudinea numerică, factorul *V* – aptitudinea verbală, factorul *M* – memoria, factorul *W* – fluența verbală, factorul *R* – raționamentul (inductiv și deductiv). Acești factori erau văzuți ca elemente simple, ireductibile și independente ale intelectului. Practic, însă, s-a constatat că, adeseori, interpretarea rezultatelor la teste era prea simplificată și că așa-ziii factori primari erau de fapt corelații între ei, deci nu în totalitate independenți așa cum susținea Thurstone. Chiar autorul a admis, ulterior,

precum și bateria PMA care a fost dezvoltată pe baza acestora, au reprezentat un moment important în istoria concepțiilor despre organizarea și măsurarea aptitudinilor cognitive umane.

Dincolo de criteriul istoric, bateria PMA a constituit obiectul a numeroase cercetări care i-au probat utilitatea în evaluarea diferitelor aptitudini cognitive ale copiilor și adolescenților, elevi de gimnaziu sau de școală secundară. Aceste aptitudini au fost legate de performanțele școlare ale tinerilor, importante în evoluția traseului lor educațional și profesional.

Dincolo de limitele inerente oricărei cercetări, datele pe care le-am obținut sunt consistente cu rezultatele studiilor americane, care și-au centrat atenția asupra validității testelor bateriei PMA. Astfel, corelațiile între notele la testele R și V, respectiv notele la disciplinele limba română, matematică, opțional și mediile finale la examenul de capacitate nu pot fi neglijate, ele fiind, atât pentru întreg lotul de elevi, cât și pentru lotul de fete, cele mai ridicate ca valoare din ansamblul tuturor relațiilor studiate. De asemenea, testele N și S au furnizat, pentru întreg lotul de elevi, ca și pentru lotul de fete, corelații acceptabile⁶ cu notele la disciplina matematică. Aceleași teste au furnizat, pentru lotul de fete, corelații acceptabile și cu mediile finale la examenul de capacitate. Pentru lotul de băieți, datele au fost inconsistente. În fine, testul W a furnizat, pentru întreg lotul de elevi, corelații acceptabile ca valoare cu notele la disciplinele limba română, respectiv opțional. Performanțele la aceste discipline pot fi legate de ușurința producției și utilizării cuvintelor. În schimb, cu mediile finale la examenul de capacitate, corelația, pentru întreg lotul de elevi, a fost mediocră. Pentru lotul de băieți, corelația notelor la testul W cu notele la disciplina opțională a avut o valoare bună, iar cea cu mediile finale o valoare mediocră.

Datele obținute în urma analizelor de regresie liniară multiplă au indicat, de asemenea, rezultate încurajatoare. Cohen (1988) a oferit următoarele repere interpretative pentru valorile coeficientului R^2 , care poate fi considerat un indicator al mărimii efectului (engl: *effect size*) pe care combinarea predictorilor îl are asupra criteriului luat în considerare în cadrul unei analize de regresie liniară multiplă (apud Aiken, West și Pitts, 2003, p. 485): 0.02 (sau 2 %) – efect redus, 0.13 (13 %) – efect moderat, respectiv 0.26 (26 %) – efect semnificativ ca valoare. Judecând din perspectiva acestor repere, putem observa că notele la cele cinci teste ale bateriei PMA, considerate împreună, au avut un efect moderat ($R^2 = 0.221$) asupra varianței mediilor finale la examenul de capacitate, efect care nu poate fi, însă, neglijat. De

asemenea, notele la testele R, V, S și N au avut un efect moderat spre semnificativ ca valoare ($R^2 = 0.248$) asupra varianței notelor la disciplina matematică. Dincolo de aceste limite, testele R și V s-au dovedit a avea contribuții semnificative și deloc de neglijat în modelele de regresie în care am considerat ca variabile criteriu mediile finale la examenul de capacitate, notele la disciplina matematică, respectiv notele la disciplina opțională.

Sperăm ca, prin viitoarele cercetări, să putem clarifica mai bine importanța în predicția performanțelor școlare, pe care o are fiecare dintre testele bateriei PMA. Deocamdată, rezultatele obținute ne sugerează că luarea în considerare, în cadrul demersului de evaluare a resurselor în vederea orientării școlare, a informațiilor privitoare la aptitudinile cognitive „primare” pe care le poate furniza bateria PMA ar putea aduce un plus informațional util în activitatea de orientare educațională a tinerilor absolvenți de școală generală.

Bibliografie:

1. Aiken, L. S. (1997). *Psychological Testing and Assessment. Ninth Edition*. Boston: Allyn and Bacon.
2. Aiken, L. S., West, S. G., Pitts, S. C. (2003). *Multiple Linear Regression*. In Schinka, J. A., & Velicer, W. F. (eds.). *Handbook of Psychology. Volume 2. Research Methods in Psychology*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 483-507.
3. Gysbers, N. C., (1997). *Involving Counseling Psychology in the School-to-Work Movement: An Idea Whose Time has Come*. *The Counseling Psychologist*, 25 (3), 413-427.
4. Holland, J. L. (1997). *Making Vocational Choice. A Theory of Vocational Personalities and Work Environments* (third edition). Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources.
5. Howitt, D., Cramer, D. (2006). *Introducere în SPSS pentru psihologie* (trad.). Iași: Editura Polirom.
6. Pichot, P. (1997). *Les tests mentaux* (quinzième édition refondue). Paris: Presses Universitaires de France.
7. Pitariu, H. D., Albu, M. (1996). *Psihologia personalului. Măsurarea și interpretarea diferențelor individuale*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
8. Salgado, J. (2001). *Pourquoi faut-il utiliser des épreuves d'Aptitude Mentale Générale en recrutement. GMA et prédiction de la performance au travail*. În Cl. Lévy-Laboyer, M. Huteau, Cl. Loche, și J.-P. Rolland (coord.). *RH. Les apports de la psychologie du travail*. Paris: Éditions d'Organisation.
9. Schmidt, F. L., Hunter, J. E. (2003). *Meta-Analysis*. In Schinka, J. A., & Velicer, W. F. (eds.). *Handbook of Psychology. Volume 2. Research Methods in Psychology*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 533-554.
10. Smith, M., Gregg, M., Andrews, D. (1995). *Savoir recruter, sélection et évaluation. Une nouvelle approche*. Paris: Eyrolles.
11. Centre de Psychologie Appliquée (1964). *Manuel d'application de la batterie factorielle P.M.A. Aptitudes Mentales Primaires (11 à 17 ans)*. Paris: Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

posibilitatea de a exista o serie de corelații între factorii cognitivi primari. Studiind aceste corelații, autorul a ajuns la concluzia că înrudirea dintre anumiți factori nu putea fi explicată decât apelându-se la existența unui factor general – comun tuturor activităților cognitive, pe care l-a echivalat cu un factor de ordinul II (secundar).

⁶ Dacă ținem cont de reperele interpretative sugerate de Smith, Gregg și Andrews (1995).

SATISFACTII ȘI INSATISFACTII ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ A EDUCATOARELOR

Cecilia SAS și Denisa BOROȘ

Universitatea din Oradea

Oradea, România

sascecilia@yahoo.com

ABSTRACT: The activity of teaching staff must be understood and studied not only as a fulfilment of professional skills and qualities, but also as an activity that is complied to more and more different and numerous norms, constraints and requests.

This study is part of a more extensive research; our objectives refer to the identification of the stress sources in teaching career, to the way in which the solicitation grade at work is perceived, to the situations that generate satisfactions and insatisfactions, to the perception of the way in which the teaching career is reflected in the public conscience and to the identification of the professional identity indicators.

The fact of these variables are known could provide information to support the initial and permanent formation of educators, on one hand, and, on the other hand, to stimulate the decision factors in the identification and application of rational formulas in the requests of didactic act.

Key Words: professional requests, stress, satisfaction.

1. Introducere

Neveanu definește satisfacția profesională ca o „configurație psihică complexă care nu este întotdeauna integral conștientă, consistând într-un set de atitudini pozitive ale persoanei față de munca efectuată. Are valoarea unui important indice calitativ al organizațiilor de tip productiv și, totodată, a unuia dintre obiectivele majore ale acestor organizații: pe lângă randamentul economic, obținerea diferitelor produse, se urmărește și randamentul social, adică furnizarea de către societate a unor oameni satisfăcuți în muncă, autorealizați profesional, bucurându-se de considerație, integrați și stabili pe locul de muncă.” (P. Popescu-Neveanu, 1978, p. 633)

În sens strict, satisfacția în muncă este definită ca o emoție plăcută, pozitivă, rezultată din evaluarea muncii depuse. Insatisfacția apare atunci când așteptările individului privind munca sa sunt înșelate. Satisfacția în muncă este determinată prin evaluarea individuală a muncii desfășurate de un angajat. Evaluarea este personală și internă sau parțial externă, influențată de manager sau angajat.

Satisfacția profesională a cadrelor didactice are mai multe dimensiuni. Unele dintre acestea includ satisfacția muncii prin ea însăși, altele includ salariile, recunoașterea, raportul cu conducătorul unității de învățământ și colegii. Fiecare dimensiune contribuie la conturarea sentimentului de satisfacție în muncă.

Satisfacția în muncă depinde atât de caracteristicile individuale, cât și de cele ale postului. Relația dintre satisfacție și performanța poate fi influențată de o serie de variabile.

Conform teoriei satisfacerii nevoilor, satisfacția este determinată de măsura în care rezultatele muncii și ale situațiilor legate de muncă oferă sentimentul de împlinire persoanei, o fac să considere că merită efortul (Zlate, 2004).

S-a pus problema relației dintre satisfacția în muncă și performanță. Există o serie de variabile care pot influența această relație. Dacă vom considera că performanța duce la satisfacție, înseamnă că satisfacția va fi mai mare cu cât performanța corespunde mai mult obiectivului propus. Această relație poate fi influențată de o serie de variabile, care au legătură cu persoană, cu colegii, organizarea. Astfel, satisfacția reflectă rezultatul.

În relațiile dintre motivație și satisfacție s-au considerat ca fiind esențiale trei situații. În prima situație se afirmă că starea de satisfacție/ insatisfacție este un indicator al motivației. Starea de satisfacție echivalează cu un consum adecvat al motivației care permite realizarea activității propuse, a obiectivelor ei, iar starea de insatisfacție cu nerealizarea obiectivului activității. (Zlate, 2004)

În a doua situație se pornește de la ideea că motivația și satisfacția apar într-o dublă ipostază, atât de cauză, cât și de efect. Din această perspectivă, motivația este o cauză, iar satisfacția o stare finală, un efect. Apar însă cazuri când satisfacția trăită intens se poate transforma într-o sursă motivațională. Satisfacția obținută într-o activitate îl poate motiva astfel încât să o continue, pentru a obține noi satisfacții. (Zlate, 2004)

În a treia situație, atât motivația, cât și satisfacția se raportează împreună la performanța activității pe care o pot influența fie negativ fie pozitiv. (Zlate, 2004)

Satisfacția ce rezultă ca urmare a participării indivizilor la viața organizației nu este doar o problemă strict individuală, ci una organizațională, având în vedere că ea are repercusiuni nu numai asupra planului subiectiv – individual, ci și asupra vieții organizaționale. Considerând legătura motivației și satisfacției cu performanța, sau cu o serie de alte

fenomene (absenteism, fluctuația forței de muncă), este necesară controlarea lor riguroasă de către specialiștii organizației în probleme socio-umane.

Cercetările asupra satisfacției / insatisfacției în muncă au fost orientate în două direcții: stabilirea factorilor capabili să creeze astfel de stări subiective, pe de o parte, și ordonarea și ierarhizarea acestora, stabilirea ponderii lor, pe de altă parte. Aceste cercetări sunt deosebit de importante deoarece stările respective se leagă și influențează nu doar motivația și comportamentul performanțial al oamenilor, ci și alte comportamente ale lor. Starea de satisfacție / insatisfacție este tot mai mult pusă în dependență funcțională cu gradul lor de integrare organizațională, cu nivelul de aspirații al indivizilor, cu fluctuația în muncă, cu relațiile lor interpersonale. (Bogathy, 2007)

În urma cercetărilor întreprinse, s-au formulat câteva concluzii. În primul rând se remarcă o mare apropiere în ceea ce privește considerarea unora și acelorași factori în calitate de factori ai satisfacției/insatisfacției, ca și în privința locului ocupat de unii sau de alții dintre ei. Din cercetări rezultă că factorii satisfacției derivă din diferitele tipuri de relații ale persoanei în cadrul organizațiilor sociale dintre care cei mai importanți sunt: relația om-om, om – muncă, om sarcinile pe care le are de îndeplinit la locul de muncă. Aceștia sunt considerați factori cu puternice valențe motivaționale.

Concluziile altor cercetări (Zlate, 2004) se referă la ponderea mare a factorilor psihosociali ca factori ai motivației, urmați de cei economici și profesionali. Factorii satisfacției și, mai ales ameliorarea lor reprezintă una dintre „sursele interne” deosebit de importante ce trebuie luată în considerare de către conducerea grupurilor sociale și a organizațiilor în vederea maximalizării eficienței lor.

Din perspectivă psiho-pedagogică, satisfacția în activitatea didactică este condiționată și de performanțele obținute în procesul de transformare a personalității elevilor, de măsura în care profesorul conștientizează progresele acestora, de nivelul recunoașterii de către factori externi (manager școlar, inspectori, colegi, părinți, societatea în ansamblul ei) a eforturilor depuse sau/și a rezultatelor obținute. Ca formă de activitate specializată orientată înspre satisfacerea nevoilor persoanelor care o desfășoară și înspre valorificarea capacităților individuale, activitatea didactică are un specific aparte, în ansamblul formelor de activitate specific umane. Acest specific derivă din faptul că, în esență, ea este „o acțiune a omului asupra omului”, iar variabilele care influențează /determină sentimentul succesului, al satisfacției, al mulțumirii sau al reversului negativ al acestora sunt numeroase și diverse.

Pentru a evita repetarea acelorași sintagme, din necesități stilistice, pe parcursul lucrării vom utiliza următorul sistem de prescurtări: S/I – satisfacții/insatisfacții, AD – activitate didactică, ADE – activitatea didactică a educatoarelor.

2. Obiectivele studiului

Studiul de față face parte dintr-o cercetare mai amplă prin care ne propunem să realizăm, într-o abordare comparativă, un tablou al satisfacțiilor /insatisfacțiilor în cariera didactică, începând de la nivelul ciclului preprimar, până la nivel liceal.

Pornim de la premisa că există, pe de o parte, note comune, în ceea ce privește satisfacția/insatisfacția asociată carierei didactice, că există numeroase note diferențiatore generate de specificul vârstelor cu care se lucrează, pe de altă parte.

Formulăm și ipoteza că – în ceea ce privește sursele satisfacției/insatisfacției – acestea depind într-o mai mare măsură de factori externi/extrinseci activității didactice, decât de factori intrinseci acestora.

Considerăm a fi sursă externă în geneza/determinarea S/I maniera de lucru a managerului școlar, modalitățile de evaluare a cadrelor didactice utilizate la nivelul instituției școlare, multiplicarea sarcinilor la locul de muncă, modul în care este percepută activitatea didactică de către părinți, de către societate, în ansamblul ei.

Sursele interne le considerăm ca fiind cele legate de activitatea directă cu elevul (predare-învățare-evaluare-consiliere) acestea fiind, de altfel, apreciate a fi nucleul – acțional al activității didactice.

În această primă fază a studiului, orientată înspre activitatea didactică din grădiniță, ne propunem:

- Identificarea surselor generatoare de S/I (întrebarea 30, 31, 35)
- Cunoașterea modului în care educatoarele percep atitudinile factorilor externi referitoare la activitatea didactică (întrebarea 29)
- Identificarea modului în care este percepută calitatea organizării timpului la locul de muncă (întrebarea 32)
- Cunoașterea percepției asupra propriei activități, din perspectiva „nucleului acțional” al acesteia (întrebarea 33)
- Cunoașterea percepției relațiilor interpersonale la locul de muncă (întrebarea 34)

3. Metodologia cercetării

3.1. Subiecți

În acest studiu au fost incluși 50 de subiecți (cadre didactice în învățământul preprimar). Distribuția acestora în funcție de vârstă, statut, grad didactic și nivel al studiilor este prezentată tabelele următoare:

Tabelul nr. 1 - Distribuția subiecților în funcție de vârsta cronologică:

VÂRSTA CRONOLOGICĂ	20-35	36-50	51-60
NUMĂR DE SUBIECȚI	17	21	12

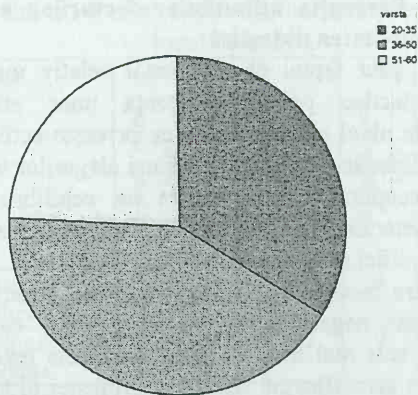


Fig. nr. 1 - Distribuția subiecților în funcție de vârsta cronologică

Tabelul nr. 2 - Distribuția subiecților în funcție de nivelul studiilor

Studii	Liceul pedagogic	Colegiul de institutori	Studii superioare	Școală postliceală pedagogică
Număr de subiecți	30	15	3	2

Tabelul nr. 3 - Distribuția subiecților în funcție de gradul didactic obținut

Gradul didactic	Definitivat	Gradul didactic II	Gradul didactic I
Număr de subiecți	18	7	25

Tabelul nr. 4 - Distribuția subiecților în funcție de statut

Statut	Suplinitor	Titular
Număr de subiecți	11	39

Analiza datelor referitoare la eșantionul de studiu relevă următoarele:

- Majoritatea subiecților au vârste cuprinse între 36-50 de ani, distribuția acestora în funcție de vârsta cronologică fiind una gaussiană
- Numărul educatoarelor care au doar studii de nivel mediu este mai mare decât cel al educatoarelor cu studii superioare (de scurtă sau de lungă durată)
- Accederea la gradele didactice este proporțional distribuită în raport cu experiența didactică

3.2. Metoda de investigare

Am utilizat ca metodă ancheta pe bază de chestionar (Anexa nr. 1). Chestionarul cuprinde întrebări ce vizează:

- Identificarea surselor generatoare de S/I (întrebarea 2, 3)

- Cunoașterea modului în care educatoarele percep atitudinile factorilor externi referitoare la activitatea didactică (întrebarea 1)
- Identificarea modului în care este percepută calitatea organizării timpului la locul de muncă (întrebarea 4)
- Cunoașterea percepției asupra propriei activități, din perspectiva „nucleului acțional” al acesteia (întrebarea 5)
- Cunoașterea percepției relațiilor interpersonale la locul de muncă (întrebarea 6)

Întrebările au presupus răspunsuri la alegere, unele dintre întrebări solicitând acordare de ranguri.

Prelucrarea răspunsurilor a fost realizată diferențiat, în funcție de tipul întrebărilor. Au fost stabilite frecvențele alegerilor la întrebările nr. 1, 2, 4.

La întrebările care solicitau stabilirea rangurilor (întrebările 3, 5, 6), au fost acordate punctaje în funcție de rangul alegerilor, după cum urmează: 3 puncte pentru alegere pe rangul I, 2 puncte pentru rangul II, respectiv 1 punct pentru rangul III. Am putut astfel să realizăm ierarhii la nivelul itemilor pentru fiecare din variabilele analizate. Pentru că se solicitau câte trei alegeri, scorurile obținute la nivelul fiecărui item au fost raportate la numărul maxim al alegerilor posibile la nivelul lotului investigat.

4. Analiza rezultatelor

4.1. Surse generatoare de satisfacții/insatisfacții

Tabelul nr. 1 – Surse generatoare de satisfacții

Surse de satisfacții	Rang/nr.puncte			Total
	1 (foarte important)	2	3	
Posibilitatea de a se informa continuu	54	0	0	54
Oportunitatea de a desfășura activitățile care-i plac	30	0	0	30
Influențarea pozitivă a copiilor	57	38	0	95
Autonomia în activitate	3	14	0	17
Transmiterea de informații	0	12	0	12
Ambianța la locul de muncă	0	10	15	25
Contactul cu elevii	6	10	6	22
Relațiile cu colegii	0	8	2	10
Echilibrul între viața profesională și cea privată	0	8	27	35
Timpul liber, vacanțele	0	0	0	0

30,33% dintre răspunsuri plasează pe primul loc ca sursă generatoare de satisfacții indicatorul „desfășor o activitate de influențare pozitivă a copiilor”. Dacă asociem acestui scor și pe cele ale indicatorilor plasați pe locurile 2 (17,4%) și 3 (11,29%), observăm că sursa satisfacțiilor în activitatea didactică a educatoarelor este predominant intrinsecă activității instructiv-educative (59,02%). Activitatea cu copiii, ca sursă a S în ADE, are o pondere de 50,96% din totalul

alegerilor exprimate. Alegerile subiecților marchează o polarizare a înspre acțiunile specifice instruirii și educării copiilor. Având în vedere că personalitatea preșcolarilor parcurge o etapă de plină afirmare, misiunea educatoarelor este aceea de a contribui la realizarea acestui scop.

O apreciere semnificativă este acordată posibilității realizării unui echilibru între viața profesională și cea privată (11,29% din alegeri) fapt ce poate explica și lipsa alegerilor pentru indicatorul „timp liber, vacanțe”.

Tabelul nr. 2 - Surse generatoare de insatisfacții în activitatea cadrelor didactice din grădiniță

Surse de insatisfacții	Procent
Complexitatea cerințelor formulate pentru sistemul de învățământ	16,66 %
Dificultatea de a-i determina pe elevi să progreseze	2%
Numărul mare de copii din grupe	21,33%
Comportamentul copiilor (indisciplină, agresivitate, lipsă de motivație)	11,33%
Dificultatea de a discuta cu colegii din cauza gradului de ocupare la locul de muncă	6,66%
Condiții materiale, dotări insuficiente	8%
Insuficiența mijloacelor didactice	9,33%
Lipsa spațiilor pentru desfășurarea unor activități în afara orelor de curs	8,66%

În ceea ce privește insatisfacțiile în activitatea didactică remarcăm o distribuție relativ echilibrată între indicatorii oferiți spre alegere, fapt ce poate indica un mai accentuat subiectivism în percepția factorilor generatori de insatisfacții și în legătură cu care pot exista nemulțumiri în raport cu ADE.

Indicatorul cu ponderea cea mai mare în alegerile subiecților (21,33%) este legat tot de copii, dar semnificația acestui indicator ne plasează în zona modului de organizare a muncii, în sfera administrativă a activității didactice. Numărul mare de copii la nivelul grupelor de preșcolari este perceput de educatoare ca fiind de natură să facă dificilă realizarea sarcinilor specifice acestei profesii.

Pe locul al doilea se plasează sistemul de cerințe formulate pentru sistemul de învățământ (16,66%), avalanșa de reglementări și solicitări asociate încercărilor succesive de reformă ale sistemului de învățământ.

De loc de neglijat în ierarhia obținută este indicatorul plasat pe locul al treilea „comportamentul copiilor, indisciplină, agresivitate, lipsă de motivație” (11,33%).

4.2. Percepția atitudinilor factorilor externi față de activitatea didactică

Este știut faptul că un număr relativ mare de cadre didactice percep existența unor atitudini negative la nivel social în ceea ce privește activitatea cadrelor didactice. Indicatorii supuși alegerilor au fost astfel concepuți încât să existe un echilibru între factori generali (factori sociali și manageriali) și factori specifici (copiii, părinții)

Printre motivele percepute ca fiind generatoare de atitudini negative față de activitatea cadrelor didactice, cele mai frecvent alese sunt cele legate de degradarea semnificației sociale a profesiei didactice, necunoașterea importanței sociale a acesteia (34,66%) precum și de așteptările ridicate din partea părinților (13,3%). Succesiunea rapidă a reformelor poate fi, în opinia educatoarelor, un motiv important care să genereze nemulțumiri în raport cu activitatea desfășurată în grădiniță, putând fi asociată cu inconsecvență, uneori inconsistență, suprasolicitarea copiilor, instabilitate la locul de muncă.

Tabelul nr. 3 - Percepția educatoarelor referitoare la atitudinile factorilor externi față de activitatea didactică

Indicator	Procente
Așteptări ridicate din partea părinților	13,3 %
Imposibilitatea de a asigura reușita școlară pentru toți copiii	7,33%
Practicile autoritare ale managementului școlar	1,33%
Succesiunea rapidă a reformelor	12%
Conflictele între cadrele didactice și copii	2%
Dificultățile profesiei de cadru didactic	5,33%
Degradarea imaginii profesiei didactice în societate	17,33%
Necunoașterea importanței și semnificației sociale a profesiei de cadru didactic	17,33%
Acumularea de sarcini administrative	6%
Exigențe și așteptări sociale foarte ridicate	0%

4.3. Percepția relațiilor interpersonale la locul de muncă

Dat fiind specificul activității din grădiniță, relațiile interpersonale nu sunt de natură să genereze polarizări. Educatoarele dezvoltă un sistem de raporturi psihosociale egal distribuite la nivelul membrilor comunității educative. Pe primele locuri sunt percepute ca foarte bune relațiile cu colegii (28,93%), cu directorul grădiniței (28,4%), cu personalul administrativ (27,46%)

Tabelul nr. 4 - Percepția relațiilor interpersonale la locul de muncă

Indicator	Foarte bună (5 p)	Bună (4 p)	Destul de bună (3 p)	Nu prea bună (2 p)	Foarte rea (1 p)	Total puncte
Directorul grădiniței	125	60	24	4	0	213
Inspectorul de specialitate	75	96	33	0	0	204
Părinții copiilor	75	96	30	2	0	203
Comitetul de părinți	110	44	30	14	0	198
Responsabilul comisiei metodice	75	32	72	6	0	185
Colegii	125	68	24	0	0	217
Personalul administrativ	120	60	12	14	0	206
Personalul de serviciu	120	36	30	14	0	200

4.4. Percepția calității organizării timpului la locul de muncă

La întrebarea care viza percepția calității organizării timpului am procedat la o analiză mai detaliată a răspunsurilor, raportându-le atât la vârsta subiecților, cât și la calitatea de titular/suplinitor a acestora, în funcție de nivelul studiilor.

Tabelul nr. 5 - Percepția calității organizării timpului la locul de muncă în funcție de vârstă

	Vârsta cronologică		
	20-35	36-50	51-60
Timp pentru cei apropiați	11,8%	19%	16,7%
Comunicare eficientă cu colegii	0%	0%	8,3%
Timp liber suficient	17,6%	4,8%	0%
Activitate de bună calitate	70,6%	61,9%	66,7%
Gestionarea relațiilor cu preșcolarii	0%	14,3%	8,3%

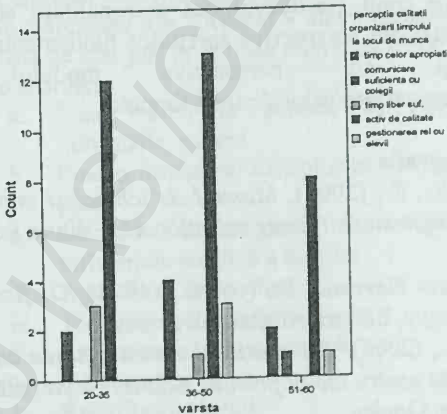


Fig. Nr. 1 - Percepția calității organizării timpului la locul de muncă în funcție de vârstă

Indiferent de criteriul de analiză, educatoarele apreciază că modul de organizare a timpului la locul de muncă este de natură să permită o activitate de calitate desfășurată cu preșcolarii.

Diferențe semnificative apar în ceea ce privește indicatorul plasat pe locul al doilea.

Astfel, dacă grupa de vârstă cuprinsă între 36-50 de ani apreciază că timpul poate fi destinat celor apropiați, grupa de vârstă între 20-35 de ani califică timpul extradidactic ca «timp liber», fără nici o altă destinație.

Aceeași situație este întâlnită și în răspunsurile grupate în funcție de calitatea de titular/suplinitor al cadrelor didactice. Interesant este și faptul că valorificarea timpului în scopul comunicării cu colegii este valorizat doar de către educatoarele aflate la sfârșitul carierei didactice, respectiv de către titulari (chiar dacă proporția alegerilor pentru acest indicator este relativ mică)

Tabelul nr. 6 - Percepția calității organizării timpului la locul de muncă în funcție de statutul cadrului didactic

	Suplinitor	Titular
Timp pentru cei apropiați	9,1%	17,9%
Comunicare eficientă cu colegii	0%	2,6%
Timp liber suficient	18,2%	5,1%
Activitate de bună calitate	72,7%	64,1%
Gestionarea relațiilor cu preșcolarii	0%	10,3%

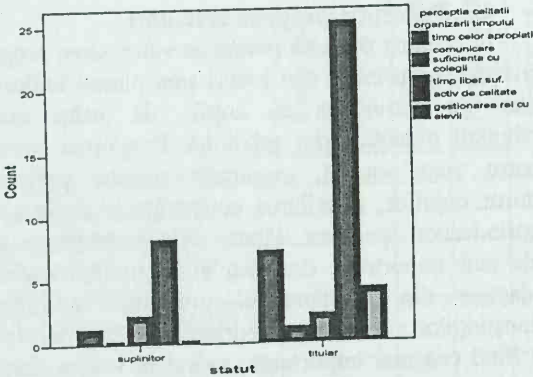


Fig. nr.2 - Reprezentarea grafică a percepției calității organizării timpului în funcție de statutul cadrelor didactice

Tabelul nr. 7 - Percepția calității organizării timpului la locul de muncă în funcție de nivelul studiilor cadrului didactic

	Studii			
	Liceul pedagogic	Colegiul de institutori	Facultate	Școala postliceală pedagogică
Timp pentru cei apropiați	23,3 %	6,7 %	0 %	0 %
Comunicare eficientă cu colegii	0 %	6,7 %	0 %	0 %

Timp liber suficient	6,7 %	6,7 %	33,3 %	0%
Activitate de bună calitate	60 %	73,3 %	66,7 %	100 %
Gestionarea relațiilor cu preșcolarii	10 %	6,7 %	0 %	0 %

Dacă ne raportăm la nivelul studiilor, remarcăm o oarecare similitudine a alegerilor la nivelul grupului de educatoare-absolvente de liceu pedagogic cu cel al grupului care a absolvit colegiul pedagogic de institutori.

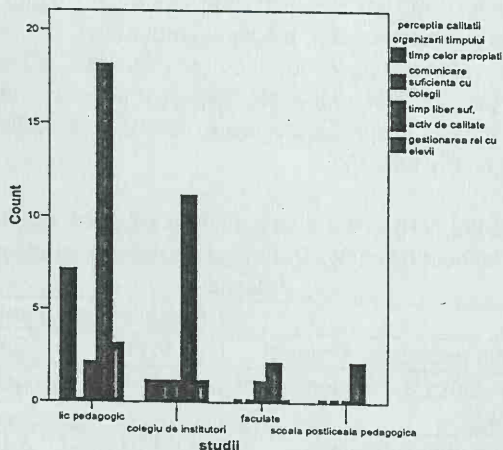


Fig. nr.3 - Reprezentarea grafică a percepției calității organizării timpului în funcție de nivelul studiilor cadrelor didactice

4.5. Percepția propriei activități

În ceea ce privește percepția/valorizarea propriei activități, pe primele trei locuri sunt plasați indicatori legați de activitatea cu copiii, de însăși esența activității didactice din grădiniță. Pregătirea copiilor pentru viața socială, asigurarea reușitei școlare a tuturor copiilor, asimilarea cunoștințelor și formarea deprinderilor specifice vârstei sunt considerate a fi cele mai importante finalități ale activității cadrelor didactice din învățământul preșcolar. Asimilarea cunoștințelor și formarea deprinderilor este percepută ca fiind cea mai importantă, având în vedere dorința de a asigura continuitatea informațiilor precum și satisfacerea nevoilor de cunoaștere ale copiilor. Pregătirea copiilor pentru viața socială este un obiectiv important al educației în grădiniță, datorită schimbării apărute în societate de a avea tineri și oameni cât mai independenți.

Tabelul nr. 8 - Percepția propriei activități

Tipuri de sarcini	Rang			Total puncte
Dezvoltarea spiritului critic al copiilor	12	6	2	20
Asigurarea reușitei școlare a tuturor copiilor	45	10	2	57
Asimilarea de către	42	34	3	79

elevi a cunoștințelor și formarea deprinderilor	p	p	p	
Orientarea și inserția profesională a copiilor	0	6	2	8
Asistarea elevilor în elaborarea unor proiecte personale	3	4	0	7
Utilizarea corectă a limbii române, atât în scris cât și oral	0	12	0	12
Formarea unei atitudini nediscriminative, neimpregnate de elemente religioase	0	0	6	6
Pregătirea copiilor pentru participarea la viața socială	18	28	15	61
Pregătirea pentru dobândirea autonomiei personale	30	0	20	50

5. Concluzii

- Sursele generatoare de satisfacții în activitatea didactică a educatoarelor sunt direct asociate dezvoltării personalității preșcolarilor
- Nemulțumirile /insatisfacțiile provin tot din „obiectul” activității, numărul mare de copii din grupe, asociat cu complexitatea sarcinilor și cerințelor formulate pentru sistemul de învățământ ocupând primele două locuri în sistemul alegerilor realizate
- Educatoarele plasează pe locul al treilea ca sursă de insatisfacții, comportamentul copiilor (indisciplină, agresivitate, lipsă de motivație)
- Sentimentul că activitatea cadrelor didactice, în general, este reflectată negativ de către factori externi are drept motive principale degradarea imaginii profesiei de cadru didactic asociată cu nerecunoașterea semnificației sociale a acestei profesii; se adaugă acestor motive și așteptările prea ridicate ale părinților
- Percepția asupra propriei activități este centrată pe copil, pe dezvoltarea personalității acestuia, atât din perspectiva sarcinilor fundamentale, cât și din perspectiva modului de organizare/valorificare a timpului

Bibliografie

- Bogathy, Z., (2007), *Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională*, Editura Polirom, Iași
- Popescu- Neveanu, P., (coord.) (1978), *Dicționar de psihologie*, Editura Albatros, București
- Sas, C., (2006), *Activitatea și personalitatea cadrului didactic pentru ciclul primar*, Editura Universității din Oradea, Oradea
- Zlate, M., (2004), *Tratat de psihologie organizațional - managerială*, Editura Polirom, Iași

Anexa nr.1

1. Aveți sentimentul că societatea, factorii externi (părinții elevilor, presa etc) sunt nemulțumiți de activitatea desfășurată de cadrele didactice? Dacă da, care credeți că sunt motivele? Alegeți 3, în ordinea importanței pe care le-o acordați.
 - a. Așteptări ridicate din partea părinților
 - b. Imposibilitatea de a face față cerinței de asigurare a reușitei școlare pentru toți elevii
 - c. Practicile autoritare ale managementului școlar
 - d. Succesiunea rapidă a reformelor
 - e. Conflictul între cadrele didactice și elevi, generate de raporturile de autoritate
 - f. Dificultățile profesiei de cadru didactic, acestea nefiind luate în considerare
 - g. Degradarea imaginii profesiei didactice în societate
 - h. Nerecunoașterea importanței și semnificației sociale a profesiei de cadru didactic
 - i. Acumularea de sarcini administrative, uneori exterioare actului didactic
 - j. Exigențe și așteptări sociale foarte ridicate
 - k. Altă situație _____
2. Care 3 dintre situațiile de mai jos sunt, pentru dvs., cele mai generatoare de nemulțumire în activitatea desfășurată?
 - a. Complexitatea cerințelor formulate pentru sistemul de învățământ
 - b. Dificultatea de a-i face pe toți elevii să progreseze
 - c. Numărul mare de elevi din clase
 - d. Comportamentul elevilor (indisciplină, lipsă de motivație, pasivitate, agresivitate)
 - e. Dificultatea de a discuta cu colegii, datorită lipsei de timp, gradului de ocupare la locul de muncă
 - f. Condițiile materiale, dotările insuficiente, lipsa de confort în sălile de clasă, în școală
 - g. Insuficiența mijloacelor didactice din școală, clasă
 - h. Lipsa spațiilor în care cadrele didactice să poată desfășura activități specifice în afara orelor de curs
 - i. Altă situație _____
3. Care sunt cele mai importante motive de satisfacție în activitatea dvs.? Alegeți 3 dintre argumente, din lista de mai jos, în ordinea semnificației pe care le-o acordați.
 - a. Sunt mereu în contact cu cărțile, cu informația, cultura
 - b. Predau disciplina/ disciplinele care îmi place/ plac
 - c. Desfășor o activitate de educație, de influențare pozitivă a copiilor
 - d. Autonomia în activitate
 - e. Transmiterea de informații
 - f. Ambianța la locul de muncă
 - g. Contactul cu elevii
 - h. Relațiile cu colegii
 - i. Echilibrul între viața profesională și cea privată
 - j. Timpul liber, vacanțele
 - k. Altă situație _____
4. În opinia dvs. modul în care vă este organizat timpul la locul de muncă vă permite (Alegeți o singură variantă de răspuns):
 - a. să acordați suficient timp celor apropiați
 - b. să comunicați suficient cu colegii
 - c. să aveți suficient timp liber
 - d. să realizați o activitate de bună calitate
 - e. să vă odihniți suficient
 - f. să gestionați bine relațiile cu elevii
5. Care considerați că sunt cele mai importante obiective/ sarcini ale profesiei de cadru didactic? Alegeți 3 dintre variantele oferite, acordându-le cote de la 1 la 3, cota 1 pentru cel mai important:
 - a. A-i ajuta pe elevi să-și dezvolte spiritul critic
 - b. Să asiguri reușita școlară a tuturor elevilor
 - c. Să determini asimilarea de către elevi a cunoștințelor și formarea deprinderilor
 - d. Să determini orientarea și inserția profesională a elevilor
 - e. Să ajuți elevii să-și elaboreze proiecte personale
 - f. Să determini o bună utilizare a limbii române, atât în scris cât și oral
 - g. Să asiguri formarea unei atitudini nediscriminative, neimpregnate de elemente religioase
 - h. Pregătirea elevilor pentru participarea la viața socială, la viața democratică
 - i. Pregătirea elevilor în vederea dobândirii autonomiei personale
 - j. Altă situație _____
6. Cum apreciați raporturile dvs. cu ceilalți membri ai comunității educative din care faceți parte?

	Foarte bună	Bună	Destul de bună	Nu prea bună	Foarte rea
Cu directorul de școală					
Cu directorul adjunct					
Cu inspectorii școlari					
Cu părinții elevilor (în discuții individuale)					
Cu comitetul de părinți pe clasă					
Cu elevul – responsabil al clasei					
Cu responsabilul de catedră/ al comisiei metodice					
Cu consilierul școlar					
Cu alți membri ai echipei educative					
Cu colegii (cei care predau aceeași disciplină)					
Cu ceilalți colegi					
Cu sectorul administrativ-contabil					
Cu personalul de serviciu					

CÂTEVA ASPECTE PRIVIND PARTICULARITĂȚILE SISTEMULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

drd. Corina Mihaela ZAHARIA

Comisar șef de poliție psiholog - Centrul de Studii Postuniversitare al MIRA

București, România

cspsecretariat mai.gov.ro

ABSTRACT: Based on the understanding that the Romanian education system is currently undergoing a process of unprecedented change, the paper suggests taking into consideration an extensive set of specific principles, focused on operational elements, to assist with the establishing of objectives and aims. These principles are the foundation of a coherent strategy for the streamlining of the education system for whose conception and implementation managerial teams will be held accountable and responsible. At the same time, the content and management of higher education must be in harmony with the new principles governing modern society and the market requirement for graduates. Managerial strategies at university level should reflect open-mindedness, flexibility and openness to partnerships and should take into account a number of suggestions for reflection and action brought forward in this paper.

Transformările din economie și societate se răsfrâng inevitabil și asupra educației. Caracteristicile perioadei de tranziție fac ca învățământul să capete importanță tot mai mare. Pe de altă parte, starea generală economică din statele lumii impune ca învățământul să capete noi valențe specifice globalizării. Principalele puncte ce trebuiesc rezolvate constau, acum, atât în adaptarea procesului învățământului la exigențele naționale, cât și concertarea diferitelor culturi și modele de predare ale diferitelor țări. Toate aceste obiective sunt puse în fața celor ce optează pentru o astfel de pregătire, acest moment constituind în fapt recunoașterea „pe piață” a calităților sistemului educațional.

Particularitățile sistemului de învățământ impun luarea în considerare, la fixarea principalelor obiective, a unor principii care îi sunt specifice și care îl individualizează în raport cu alte sectoare de activitate sau de învățământ. Aceste obiective, părți componente ale unei strategii, urmăresc realizarea unui proces de schimbare accelerat, focalizat pe elemente operaționale care derivă dintr-un obiectiv strategic.

Pentru atingerea acestui obiectiv am individualizat și vă propun principii specifice, precum:

- corelarea schimbărilor din sistemul de învățământ superior la triada: tradiții-realitate social-economică și culturală-valori europene;
- caracterul global al schimbării, aceasta afectând direct sau indirect toate componentele învățământului superior;
- flexibilitatea curriculum-ului, prin adaptarea permanentă la in-puturile care sosesc din mediul endogen și extra-endogen;
- stimularea gândirii cursantului și studentului, și mai puțin a capacității acestuia de containerizare a informației;
- promovarea unui nou management al calității în procesul de învățământ;

- accentuarea rolului învățământului postuniversitar în sistemul de învățământ superior;
- diversificarea gamei de motivații a cursanților, studenților și a cadrelor didactice;
- diversitatea valorică a școlilor și universităților, de unde necesitatea ierarhizării acestora;
- translația treptată a filtrelor de selecție a elevilor și studenților de la admitere spre sfârșitul primului ciclu;
- încurajarea competiției interșcolare și interuniversitare;
- consolidarea autonomiei școlare și universitare, în corelație cu asigurarea sinergiei necesare învățământului românesc în integralitatea sa;
- diversificarea echitabilă a ofertei de învățământ pe marile regiuni ale țării, asigurând condiții de accesibilitate la învățământul pentru toți tinerii țării;
- modernizarea infrastructurii școlare și universitare, inclusiv prin creșterea gradului de informatizare a procesului de învățământ și cercetării științifice;
- creșterea responsabilității în gestionarea resurselor la nivelul instituțiilor de învățământ;
- asocierea instituțiilor de învățământ, asocierea acestora cu alte instituții și întreprinderi pentru realizarea unor obiective comune;
- revigorarea cercetării științifice, ca sursă de alimentare a învățământului cu fonduri financiare, respectiv practici și idei;
- sprijinirea școlilor și universităților în cooperările internaționale și în diversificarea acestora.

Aceste principii generale și specifice sunt situate la baza stabilirii unei strategii coerente de structurare a învățământului, de evidențiere a unor politici sectoriale în domeniu.

Magna Charta Universitatum, semnată la Bologna de rectorii celor mai mari universități din Europa, stipulează în paragraful 2 că sarcina de

difuzare a cunoștințelor, pe care universitatea trebuie să o asume față de noile generații, implică astăzi ca ea să se adreseze deopotrivă ansamblului societății, deci viitorului cultural, social și economic.

Având, de asemenea, ca principiu fundamental, legătura indisolubilă a activității didactice cu activitatea de cercetare, se conturează o nouă poziție a universității în societate: ea trebuie să devină un motor al dezvoltării societății pe toate planurile.

Față de aceste comandamente, toate sau aproape toate universitățile, și-au dezvoltat legăturile, nu numai cu mediul științific, dar și cu mediul social și chiar cu cel economic. Se pune accentul pe flexibilizarea rapidă a forței de muncă, pentru a putea răspunde cât mai prompt și eficient cererilor crescânde de specializări în domenii noi, necunoscute până în prezent.

Oriunde în lume, sistemele de învățământ sunt apreciate ca extrem de conservatoare. Ele presupun activitatea a sute de mii de institutori și profesori. Pentru a asigura coeziunea sistemului, activitatea din învățământ este rigid reglementată în fiecare țară și, de cele mai multe ori, excesiv centralizată, de unde rezultă lipsa de flexibilitate și indisponibilitatea de a asimila măsuri de reformă.

Transformarea indusă de integrarea în mediul social și economic nu se produce peste noapte. Nu sunt suficiente reglementările recente. Trebuie introduse *noi atitudini manageriale*. Este necesară schimbarea mentalităților și a comportamentului membrilor comunității academice și extra-academice, dacă dorim cu adevărat ca universitatea să-și recâștige locul meritat în societate.

Modelul tradițional de „universitate profesorală” – în care profesorul obișnuiește să conducă toate detaliile activității, de la procesul didactic și de cercetare, la gestiunea bazei materiale și funcționarea căminelor și cantinelor studențești, folosind resurse financiare puse la dispoziție de stat sau donatori privați – a fost treptat abandonat nu numai în Europa, ci și pe celelalte continente.

Universitatea contemporană este astăzi frecvent organizată ca o întreprindere prestatoare de servicii publice, ca un operator economic confruntat cu rigorile economiei de piață și ale competiției globale. O asemenea mutație în comportamentul organizațional al comunității universitare s-a produs pretutindeni în lume în condițiile unei rezistențe conservatoare semnificative din partea acelei aripi a corpului profesoral și de cercetătorii, care n-a înțeles faptul că finanțarea discreționară din partea statului nu mai este posibilă, nici măcar în cele mai bogate țări.

De aici rezultă și principala caracteristică a noii atitudini a liderilor universitari: dacă până acum reactivitatea la schimbările din societate se considera a fi o atitudine pro-reformă, cuantificându-se această atitudine prin viteza de reacție (respectiv timpul scurs de la apariția unei schimbări în mediul extra – universitar și momentul implementării deciziei reactive în universitate), noua atitudine care se așteaptă de la liderii universitari este una deschisă,

chiar „ofensivă”, de persoană proactivă, care are ca principal scop transformarea universității într-un factor principal de promovare a transformărilor sociale și economice.

Conținutul și managementul învățământului superior trebuie armonizate cu noile principii de funcționare a societății:

- imprescriptibilitatea libertăților individuale, statul de drept și egalitatea în fața legii a tuturor cetățenilor, societate democratică deschisă către lume, economia de piață. Rezultă că atitudinea liderilor universitari trebuie să favorizeze:
 1. renașterea morală, cognitivă și tehnologică a societății, în scopul pregătirii României pentru societatea viitorului, a cunoașterii și a învățării;
 2. conceptualizarea strategiei și reglementarea adecvată obiectivelor universității;
 3. operaționalizarea măsurilor la nivelul universităților, facultăților și colegiilor;
 4. abordarea frontală și concomitentă a tuturor palierele relației universității cu societatea și piața liberă;
 5. accelerarea ritmului de implementare a măsurilor de adaptare.

În plus, ei trebuie să manifeste o atitudine de inițiativă și implicare responsabilă în conducerea universității. Sistemul de învățământ românesc existent până acum 5-6 ani este frecvent prezentat ca exemplu tipic de atitudine rigidă generatoare de rigiditate organizatorică. Rigiditatea este favorizată de o ierarhie piramidală puternică, corpuri profesionale foarte strict delimitate, un ansamblu de texte ce reglementează examenele studenților, concursurile pentru ocuparea posturilor didactice și nedidactice, cariera profesională sau didactică, indicii de remunerare, treptele ierarhice, premierile, pregătirea profesională, disciplina, precum și un număr mare de regulamente și note interne (regulament de funcționare a bibliotecilor, regulament de funcționare a căminelor și cantinelor, regulament de funcționare a cluburilor studenților, regulament de funcționare a laboratoarelor etc.) destinate să traseze cadrul activității obișnuite.

Noua concepție a managementului universitar pune accentul pe atitudinea flexibilă a liderilor universitari de toate rangurile. Atitudinea flexibilă rezidă în numeroasele aranjamente și în excepțiile de tot felul care sunt negociate de manageri în universitate și în exteriorul ei. O asemenea atitudine flexibilă are la bază un comportament deschis, amical, bazat pe încrederea în oameni.

Strategia universității este reflectată de managementul universitar (managementul sistemului ca întreg, managementul resurselor umane, managementul resurselor financiare etc.) Printre contribuțiile aduse de prezenta lucrare în domeniul managementului unităților de învățământ se află propunerile următoarelor teme de reflecție și acțiune:

- analiza fluxurilor de studenți din învățământul românesc, precum și a felului în care universitățile răspund cererii de educație de pe piața românească, continuată firesc cu unele sugestii în privința măsurilor ce se impun a fi luate;
- analiza evoluției numărului specialităților în sistemul învățământului superior;
- analiză comparativă a valorilor pe care îi iau unii indicatori fundamentali pentru repartizarea fondurilor de la bugetul de stat în cazul unor instituții de învățământ superior;
- proiectarea unui sistem informațional pentru compartimentul resurse umane din cadrul unei instituții de învățământ superior, la care se adaugă câteva propuneri de modele de fișe de post pentru personalul didactic și administrativ al unei universități;
- modelarea matematică prin vectori, matrice și relații funcționale a interacțiunii dintre aspectul financiar și cel legat de calitatea procesului de învățământ în cazul managementului universitar;
- abordare, din perspectiva teoriei sistemelor, a managementului universitar, care are ca punct central unitatea de învățământ superior văzută ca subsistem al sistemului învățământului superior;
- modelarea problemei numărului optim de studenți pentru o instituție de învățământ superior, în condiții financiare și de calitate date;
- propunerea, în secțiunea dedicată managementului calității totale, a unei serii de criterii care pot constitui standarde de calitate pentru învățământul superior;
- trei modele de management al calității aplicabile instituțiilor de învățământ superior; modelarea matematică a problemei evaluării unei lucrări științifice, evaluarea activității de cercetare științifică fiind o problemă importantă a managementului universitar.

Principiile generale prezentate, modele propuse, diversele analize de indicatori efectuate, analizele comparative între sistemul de stat și cel privat în domeniul învățământului, atenția acordată programelor europene și reflectării lor în legislația românească constituie fiecare elementele ce alcătuiesc un tablou cuprinzător al managementului într-o instituție de învățământ superior.

Bibliografie

1. * * *, Anuarul Statistic al României, C.N.S., București, 1996.
2. * * *, Anuarul Statistic al României, Institutul Național de Statistică, București, 2002, http://www.insse.ro/download/anuar_2002/asr2002.htm
3. * * *, Aspects of Global Financing of Higher Education, PHARE –Universitas, 2000.
4. * * *, ASRO - Standard român - Sistemul de management al calității, p.8. 305
5. * * *, Dicționarul enciclopedic vol. 1, Editura Enciclopedică, București 1993, pag. 7
6. * * *, Direcții ale reformei sistemului de învățământ superior din România, Ed. Universității București, 1994.
7. * * *, Evaluarea Academică și Acreditarea Învățământului Superior din România, revista „Actualitatea Academică”, p.7-8.
8. * * *, H.G. nr. 1214/2000
9. * * *, H.G. nr. 294/1997
10. * * *, H.G. nr. 528/1994
11. * * *, H.G. nr. 676/2000
12. * * *, Hotărârea Guvernului României nr.225/1996, M. Of. nr.95 din 10 mai 1996.
13. * * *, Hotărârea Guvernului României nr.442/1998, M. Of. nr.292 din 10 august 1998.
14. * * *, Hotărârea Guvernului României nr.472/1997, M. Of. nr.228 din septembrie 1997.
15. * * *, Hotărârea Guvernului României nr.535/1999, M. Of. nr.324 din 7 iulie 1999.
16. * * *, Hotărârea Guvernului României nr.568/1995, M. Of. nr.185 din 16 august 1996.
17. * * *, Hotărârea Guvernului României nr.696/2000, M. Of. nr.397 din 24 august 2000.
18. * * *, Învățământul în România - date statistice, Comisia Națională pentru Statistică, București, 1996.
19. * * *, Legea învățământului nr. 84/1995.
20. * * *, Legea nr. 131/1995
21. * * *, Legea nr. 144/1999
22. * * *, Legea nr. 151/1999
23. * * *, Legea nr. 28/1978
24. * * *, Legea nr. 441/2001
25. * * *, Legea nr. 84/1995
26. * * *, Legea nr. 88/1993
27. * * *, Legea nr. 98/2001
28. * * *, Legea nr.151/1999.
29. * * *, Ministerul Educației Naționale, Office in Bucharest CEPES, Învățământul superior într-o societate a învățării, București, 1998, 306 ISBN 973-9216-57-9.
30. * * *, Ministerul Educației și Cercetării, Conferința Națională „Perspective în învățământul superior și cercetarea științifică universitară”, București, 4-5 decembrie 2002.
31. * * *, Monitorul Oficial, nr.696/26.08.2000.
32. * * *, O.G. nr. 54/1998
33. * * *, O.G. nr. 60/1998
34. * * *, O.U.G. nr. 130/2000
35. * * *, O.U.G. nr. 133/2000
36. * * *, O.U.G. nr. 138/2000
37. * * *, O.U.G. nr. 206/2000
38. * * *, O.U.G. nr. 30/2000
39. * * *, O.U.G. nr. 36/1997
40. * * *, O.U.G. nr.295/2000
41. * * *, Ordinul M. E. N. nr. 5. 124/1999
42. * * *, Ordinul Ministrului Educației Naționale 4608/21.09.2000.
43. * * *, Realising the European Higher Education Area, Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003.

44. * * *, Reforma învățământului românesc. Reforma „ACUM”, M.E.N., București, 1998.
45. * * *, Revista „Actualitatea Academică”, I, nr.2, 2001, p.46.
46. * * *, România Liberă, aprilie 2001.
47. * * *, Shaping the European Higher Education Area, Message from the Salamanca Convention of European Higher Education Institutions, March 29-30, 2001.
48. * * *, THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA, Joint

- declaration of the European Ministers of Education, convened in Bologna, June 19, 1999.
49. * * *, The Role of the Universities in the Europe of Knowledge, Commission of the European Communities, Brussels, 05.02.2003.
50. * * *, The World Book Dictionary, World Book, Inc. Chicago, 1993.
51. * * *, WCT Euroregion 2003, 22-23 mai 2003.

THE INFLUENCE OF TEACHERS' PERSONALITY UPON PUPILS' PERSONALITY

Ioana-Cristina MUSCALU BRĂTESCU

CRAEMB, Liceul de Arte Plastice, „N. Tonitza”

București, România

ioanacristinab@yahoo.com

ABSTRACT: The objective of this research is to determine if teachers unleash certain problems (symptoms) at pupils. Form masters' emotional and behaviour problems may conduct either at the appearance of certain troubles at the pupils who do not have any or may increase pupils' symptomatic behaviour if they already present some emotional or behaviour troubles. The four hypothesis were: 1) if form masters have a certain emotional or behavioural problem and there is also an emotional or behavioural problem at pupils, then it is possible for the pupils to show an increase in their symptoms; 2) if pupils do not have any symptoms in the beginning, then it is possible to appear symptoms if form masters have an emotional or behavioural problem; 3) if there is no emotional or behavioural problem at form masters and the pupils have some problems, then it is possible that the pupils' problems to decrease or at least remain the same; 4) if form masters have no emotional or behavioural problem and pupils have no symptoms, then it is possible for the pupils to develop normally. The subjects were pupils aged between 12 and 17 years old and six form masters. A conclusion is that emotionally healthy fore masters have a positive influence upon pupils' development.

Key Words: educational setting, emotional development, behaviour, teachers' personality influence on pupils.

A huge importance in educational research in general is the issue of teacher effects. As it was said in a study, an imperative need of the present time in our times is to create conditions necessary for cultivation of refined professional personality and life-style for the teacher who is worthy of responsibility and dignity because the teacher is an inspirer and a fashioner of the human destiny [1].

There are various types of studies that show the importance of teachers' behaviour upon children's motivation, upon the performance achieved (the Pygmalion effect) and upon pupils' adopted conduction. Teacher is usually taken as an example of behaviour and pupils often perceive that a teacher's approach, attitude and enthusiasm influence their engagement [2]. As a consequence, although there are many different sources of social influence within the classroom, the teacher behaviour tends to establish the key note of this „social climate”. The teacher, like any other person, has a complex personality. His psychological needs, attitudes, prejudices, conflicts and personal-social values are translated into behaviour patterns which become potent influences on pupils' social growth [3]. This translation or transfer of behaviours is made primarily by the mechanism of imitation. If the teacher transmits a fear of doing wrong or if he or she establishes a relationship based on disregard or lack of motivation or authoritarian behaviour, then the cognitive imitation is either stopped or delayed [4] or it appears the lack of voluntary behaviour. Voluntary behaviour is sustained by affective competence. Every time when pupils meet some difficulties in their development and evolution, it appears a risk for developing the incompetence feeling [5].

The teacher has as a duty to establish with the pupil a relationship that is having a „repairing potential” [6]. Form masters are the persons who, after the parents, may reinforce some behaviour and inhibit others. They may help children to socialize well, to develop adjusted behaviours or, on the contrary, they may inhibit the positive thinking and the creative potential that lies in every pupil. There are a lot of undesirable situations during which parents or teachers induce at the children (mostly unconsciously) a false imagine about their abilities, and the children internalize this imagine about themselves and identify with it. The consequences are self overestimation or self underestimation. So pupils' social destiny is affected by a deformed self-image at the formation of which the teacher is involved [6].

Teachers relate with pupils after their own ways of thinking in order to educate and discipline them. Literature of speciality emphasizes the teacher's cognitive mode that influences the effectiveness of instruction. Few authors have been concerned with emotional and behavioural particularities of the teachers and how these may interfere with pupils' personal development. It was shown that teacher's divergent thinking ability facilitate the effectiveness of instruction [7]. But divergent thinking is in a strong correlation with affectivity and thus it is possible that teacher's emotional development to also influence pupil's ways of thinking and thus, their personality evolution.

The greatest influence upon emotional and behavioural development of children is exerted by form masters who have the role of class managers. Even more, form masters are sometimes like second parents for the children in their class, so they have to

be nurturing and to develop relationships based on friendship, assertive communication, emphasize the gains in different situations, avoid threatening and frustration situation. There are three types of problematic situation in class management: loss situations (loss of friendship, of respect, loss of a position or prestige), threaten situations (lack of unconditional accepting the other person, failure), frustration situations (injustice perception) [8]. These lead to emotions, either positive or negative. They may be repeated during one or two or even more year's period and thus positive or negative affectivity and adjusted or unadjusted behaviour are formed by reinforcement. Form master is an authority figure, so pupils take much into account what form master says and does. Classroom management is frequently conceptualized as a matter of control rather than as a dimension of curriculum, instruction and overall classroom climate (Duke, 1982). The organization of the school and of the classroom should make provision for pupil's activity and self-direction in carrying out purposes accepted by pupils themselves. In 2005, it was shown that teachers' personal factors at large had an important influence on pupils' attitude toward learning. Who and how the teacher's personality is formed, represents one of the most essential determinants on attitudes toward learning for many pupils [9]. During classroom management tasks, form masters may bring along with them emotions like: anxiety, depression, lack of hope, anger (negative affectivity) or optimism, self-efficiency, control, openness to communication (positive affectivity) Social abilities' development and learning to establish positive relationships, both are based on positive affectivity [10]. What pupils learn at school, which is a socialization environment, they apply further in their lives.

The following study will show that teachers who also conduct the class as form-masters have an impact upon pupils emotional and behavioural development. What pupils experience during school years has a contribution at forming their attitudes toward life? Probably, the answer at this question is „yes”. In previous studies it was demonstrated that teacher's approach to classroom management proves to be a significant factor of pupils' intrinsic motivation. What happens in the classroom can make a difference: teachers may impact both positively and negatively on pupil motivation. Replication studies of Rosenthal and Jacobson (1968) original research shown that teacher ratings of their pupils have corresponded closely to achievement indices [11]. The same may happen with pupil emotional development and self-growth. The teacher is bound by a curriculum and he must teach subjects which he is called upon to teach; but most powerful influence of his personality lies in „the hidden curriculum” of his personality and silent message which is exuded by his way of thinking, and inner discipline [1]. „A true teacher helps a pupil to discover his own personal philosophy or the invisible sun within him”, as an ancient author said. The

ultimate goal of education for a pupil is to become self-fulfilled, to learn using all abilities of his own and this ultimate objective of education may be reached with form-masters' help and implication. Pupils take their form masters as examples of conduct and character and apply and exercise desirable traits that they notice at them. Yet, sometimes, they exercise not only desirable traits, but all traits that are repeated by their teachers. What happens when form masters' personality traits are not adjusted behaviours, but in symptomatic ones? This is a problem which remains open to research.

While reviewing the literature on teacher behaviour, some authors drew attention to the remark that one has to look into the problems and processes of teaching if one wants to improve pupils' learning outcomes. Against this framework, analysis of teachers' behaviour and its effects are quite significant. There were also reported a similar review which included a limited number of studies. It seems that up to 1978 there were 38 reported studies on teachers' behaviour. In 1983, there was an analyses made in order to depict teaching efficiency as a function of personality and frustration-aggression traits using 160 teachers (80 male and 80 female) teaching at undergraduate level. Aggressive, reserved, relaxed, adjusted and controlled teachers were more effective and proficient than teachers who were outgoing, tense, highly anxious, etc. Studies on mental health of pupils and teachers are equally important since they affect classroom learning and development of desirable behaviors.

There seems to be increasing interest in research relating to mental health. In the early 1970s, an isolated study using a clinical comparative approach, reported social maladjustment among high school students. Two studies analyzed adjustment problems of adolescents. Deviant behavior was associated with pathological structuring and functioning of parenting. School should be a resilience environment and this may happen through accumulating internal resources. Teachers may be the pupils' heroes, they identify with them and thus their traumatic experiences may begin to heal. [12]. Studies made on institutionalized children showed that the absence of the affective availability conduct to lower IQ scores and school performance [13]. Teachers have a strong sense of responsibility because they know they are nurturing another person. They have to ensure that another life gets the best out of the time spent during the school year [14]. As studies show, teachers profile correlates with ENFJ (extraversion, intuition, feeling and judgment) Myers-Briggs type. It results from the description of this type that teachers are introspective, cooperative, directive and expressive. They look for the very best and expect the best out of those around them. They are highly capable of helping learners express their inner potential. Teachers like to have things organized, settled and planned out. However, they are also capable of using their creativity to invent engaging learning activities for their pupils with little

planning. Teachers are more educational leaders than they are social leaders, their primary interest being the growth and development of others [15].

K. C. Panda (1983) in a conclusion of a study about the effectiveness of an entrance test for teacher training in Thailand said: „Not only learning strategy research, desirable teacher's behavior, and an effective classroom climate should get the attention of educational psychologists; they should also devise instructional techniques which will promote thinking and learning skills. In other words, researches should aim at synthesizing cognitive and effective training components and develop instructional packages based on research evidence and experience for strengthening the classroom teacher”. This is an imperative because, as studies show, each pupil's cognitive style in response to teachers' demands is one of the important factors that determine the pupil's morale, motivation, learning performance in school. As far as it concerns pupils' morale, it is necessary to take into consideration not only how teachers react to the pupils, but also how the pupils react to environmental cognitive factors. As it will be shown above, one of these factors is teacher's cognitive style to which pupils respond. They learn from their teachers not only the information transmitted during the class, but also some cognitive schemes and patterns of behavior after which they notice their teachers respond to and solve life problems. Rather than teacher's personality, it was teacher's behavior that would primarily influence pupil achievement. [16] As ENFJ profile shows, teachers have a highly developed intuition. They are skilled at understanding what is going on inside themselves and others. Teachers often find themselves mirroring the beliefs, characteristics and emotions of those they have contact with to generate rapport. This enables them to feel a close connection with others and develop a personal involvement in the joys and problems of others.

Still, sometimes, this „mirror” may have itself some scratches, so the study above has as a purpose to find out what happens with the joys and problems of others (adolescent pupils) when this mirror (which is metaphorically speaking, the form-master teacher) functions well and what happens when it doesn't. Are there any differences, which are these and how may teachers' emotions and behaviors influence pupils' personality and, as a consequence, pupils' lives?

Objectives

The objective of this research is to determine if teachers unleash certain problems (symptoms) at pupils. Form masters' emotional and behaviour problems may conduct either at the appearance of certain troubles at the pupils who do not have any or may increase pupils' symptomatic behaviour if they already present some emotional or behaviour troubles.

Hypothesis

In order to determine this, there were made four hypothesis: 1) if there is a certain emotional or

behavioural problem at the form masters and there is also an emotional or behavioural problem at pupils, then it is possible for the pupils to show an increase in their symptoms; 2) if pupils do not have any symptom at the beginning, then it is possible to appear symptoms if form masters have an emotional or behavioural problem; 3) if there is no emotional or behavioural problem at form masters and the pupils have some problems, then it is possible that the pupils' problems to decrease or at least remain the same; 4) if there is no emotional or behavioural problem at form masters and pupils have no symptoms, then it is possible for the pupils to develop normally.

Subjects

The subjects were 110 pupils aged between 12 and 17 years old and six form masters, aged between 35 and 47 years old. They are learning in a high-school of Fine Arts. Preadolescence and adolescence are periods during which there are many inner transformations and many of these may be influenced positively or negatively by form masters. Preadolescents and especially adolescents start making comparisons between themselves and the other sex. They are forming their self image through comparing themselves with women and men and the form masters are among the persons to whom they may compare with. [17]

Methods

At the beginning of the research, it was used an interview for the pupils. The questions in the interview were related with their emotional, achievement issues, family and interpersonal relationships. They were asked about diseases of their own, of the family members, about their parents place of work (if one or both parents didn't have a place for work, then it might have appear a problem in that family), about brothers and sisters (if they had any) and the way they relate with them as well as with their parents, about their results at school (grades), about friends and about the activities they like to do in their spare time and what they plan to become in the future.

This interview was used in correlation with the projective drawing tests and the subjects were divided in four different groups after the interview.

The first group is made of 33 subjects that have one or more problematic issues in their personal life and have form masters that have one emotional or behavioral problem. This we called *first experimental group*.

The second group was formed from 33 pupils that have one or more problematic issues in their personal life and have form masters that don't have any emotional or behavioral problem. This was *first control group*.

Pupils in the third group were without problematic issues in their personal lives and have

form masters with one emotional or behavioral problem. It was called *second experimental group* and was made of 12 subjects.

The last group was formed by 12 pupils who didn't have any problematic issues in their lives and have form masters having no emotional or behavior problem. This group was the *second control group*.

There were exclude from this groups the subjects who during the period of six months did come at counseling sessions.

A first observation is that during adolescence, there are lesser pupils who have no family, relationship or school problems than pupils who present such issues. Pupils who frequented counseling sessions were omitted from the study groups.

The methods used were: CASM (Questionnaire for Self Evaluation of Mental State), PDE (Profile for Emotional Distress), DAS (Dysfunctional Attitude Scale – author Dr. Aaron Beck), for the fore masters. DAP (Draw a Person Test), C. Koch's TREE PROJECTIVE METHOD were used for observing pupils' development.

CASM, PDE, DAS were designed by the International Institute for the Advanced Studies of Psychotherapy and Applied Mental Health and were used for the purpose of the annual screening for teachers.

PDE is based on the principle that what peoples experience as content, joy, fear, fury or regret results from the inedited combination among the way in which they think, the way in which they behave and the bio-physiological changes in their bodies when they face a life situation. Albert Ellis divided for the first time the emotions into positive, which create emotional distress and negative, which create emotional stress. PDE is an instrument elaborated in order to evaluate the negative and dysfunctional affectivity (like anxiety, depression, sadness, etc). It is a scale with 26 items inspired by the items included in Profile of Mood Disorders, Short Version. [18]

DAS (Dysfunctional Attitude Scale) is an instrument which permits the evaluation of the attitudes which may be a base for the installation of depression. The point of departure for this instrument is Aaron Beck's theory about depression. He starts from the assumption that depressed peoples have negative biased cognitive schemes which filter the positive information for the advantage of the negative information. „Core beliefs” are the central element of these schemes (Daniel David – Romanian Version). The scale has 40 items which refer to four factors which relate to depression and anxiety: externalized self-esteem, enclitic self esteem, tentativeness and need for approval (Parker, Bradshaw1984).

The present study is based also on the single bind method and this happened in order to prevent conscious and unconscious biases in research. The pupils were told they make DAP and Tree Test in order to know more about their personality and the

teachers weren't informed about the fact that they are to be subjects in a research.

Form master were selected after the results obtained especially at CASM evaluation. It was observed at them either the tendency to think about suicide, either the tendency to have experiences that are different in many ways from the experiences of people's (for example: feeling things in the body that could not explain, hearing voices, etc).

Working hypothesis

The first working hypothesis was that there are no significant differences between the first experimental group and the first control group regarding the presence of symptomatic features present in pupils' drawings at the second application of the projective tests, after six months.

Second working hypothesis was that there are no significant differences between the first experimental group and the first control group concerning the non-symptomatic (adjusting features) that are presenting the drawings at the second application of the projective tests, after six months.

The third working hypothesis was that there are no significant differences between the first application of the drawing tests and the second application for no one of the groups (the first experimental and control group and the second experimental and control group).

The forth working hypothesis was that there are no significant differences between the second experimental group and the second control group as far as it concerns the symptomatic features present in the second drawings (after six months).

The fifth hypothesis was that there are no significant differences between the second experimental group and the second control group regarding the non-symptomatic features (which transform in adjusted behaviors) that are present at the second application at the projective tests.

In order to compare symptomatic and non-symptomatic features that are present in the drawings, there were designed two observation grids. The features included in the first observation grid were desired to be present in the drawings and their absence from the drawing was a rather symptomatic trait than a non-symptomatic one. The source of inspiration in construction of these grids was the DAP and Koch's Tree Test interpretation.

The features included into the non-symptomatic grid were: active figure, feet well grounded, legs at the distance one from another, arms extended, long arms, absence of the belt, strong chin, high collar, consistency of the figure, tending eye-brows, oval face, normal fingertips, long and plenty hair, big or detailed head, long paws, figure drawn on the right side of the paper, the first figure having the same sex

as the person who drawn it, waved bark at the tree, bark shadowed at the right, archway at the crown, crown inclined toward right, harmonious branches, frontal branches, round lines, leaves drawn in the tree. These were desirable features, meaning that their presence in the drawing was an indicator for normal development.

Features included into the symptomatic grid were: strange characteristics at the figure drawn, excessive tension (pressing, hachured lines), finger drawn as claws, dark and piercing eyes, accentuate nose, hidden or cut hands, gathered fists, omitted arms, short arms, folded arms, stressing buttons, thin chin, peaked cap, too many or few clothes, eyes that don't see, bounded or sitting figure, no body drawn, closed eyes, omitted mouth or face, figure drawn at the top of the page, sharpened shoes, tossing figure, hollow at the tree, flatten crown, branched down oriented, unharmonious branches, tree on a hill, flowers on the tree. These were undesirable features and if many of them were present in one person are drawing, than it was possible for that person to be on the edge of developing a symptomatic behavior. [19]

Results

For determining whether the hypothesis made were confirmed or not, it were applied two different tests: Z test, for the large groups (more than 30 subjects) and T test, for the small groups (lesser than 30 subjects).

Z test done for testing the first hypothesis showed that there are significant differences between the experimental group and the control group regarding symptomatic features that are present in the drawings at the second application of the projective methods. The value of Z test was 3, 95 at $p = 0, 99$. So, the null hypothesis which stated that there are no significant differences between the parameters of the two collectivities studied is not true because obtained Z's value is larger than 1, 96 and than 2, 58 [20].

This was a comparison between the first experimental group of children with form masters having one or more symptoms and the first control group formed with children whose form masters have no psychological problem. This could mean that the teachers' symptoms affected somehow the pupils' emotional or behavioral problems. This preliminary conclusion „rings an alarm bell” about the influence of the teachers who are also form-masters upon the children they lead.

Yet, in order to determine if this was indeed correct, we had to verify the other hypothesis, too. It had to be demonstrated that at the first application of the projective methods there were no differences between the first experimental group and the first control group compared and it also had to be demonstrated that there are differences at the first experimental group between the two applications regarding the number of symptomatic features present in the drawings. It also had to be demonstrated that

there are no significant differences between the two applications of the same projective methods at the first control group.

Z test showed that there are significant differences between the two applications of the projective methods at the first experimental group (the second application took place after six months). Its value was $z = 2, 95$, significant at $p = 0, 99$.

The surprise was that there were significant differences regarding the number of symptomatic features present in the drawings at the first control group, also between the two applications of the projective methods. Z's value in this case was $z = 3, 14$, a significant value for $p = 0, 99$. There were also significant differences between the first experimental group and the first control group at first application of the projective method, which meant that from the very beginning the groups didn't start from the „same level” of symptomatic features. So, it is not relevant the fact that after six months there were differences regarding the number of symptomatic features in their drawings.

It is possible for the form masters to have an influence in deepening the pupils' symptoms, although this could not be demonstrated in the present study. They could have had an influence because those pupils who are in their classroom are not only part of it beginning of this school year, but from two, even three years ago. But, there was no application of the projective tests at that moment in order to compare pupils' development along the years.

So far we know that the first and the third working hypothesis were not confirmed for the first experimental and control groups. This means that even if there are some emotional or behavioral problems at form masters, pupils are not affected differently or are affected as well as by form master who present emotional or behavioral problems as well as by form masters who don't, as it is shown by the results above. Or, maybe there are other factors that contribute to deepening the symptomatic behaviors during the six months period.

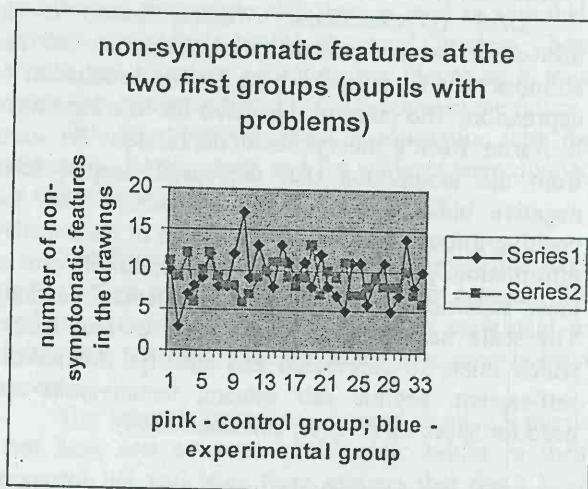


Fig. 1: The first application of projective methods for the experimental and control group of pupils who present psychological problems from the very beginning.

The second working hypothesis deals with non-symptomatic features present in pupils' drawings from the first experimental and the first control group.

Z test showed that there aren't any significant differences regarding the number of non-symptomatic features present in pupils' drawings between the first control group and the first experimental group at the first application of the tests. Z value was $z = 0,89 < 1,96$. So, in this case, the two groups had an appropriate starting point regarding non-symptomatic features' presence in the drawings.

There are significant differences between means regarding the number of non-symptomatic features at the second application of the projective methods. Z value, done in order to compare means for the first experimental group and the first control group, was $z = 3,67$, significant for $p = 0,99$.

This is shown also in the graphic below:

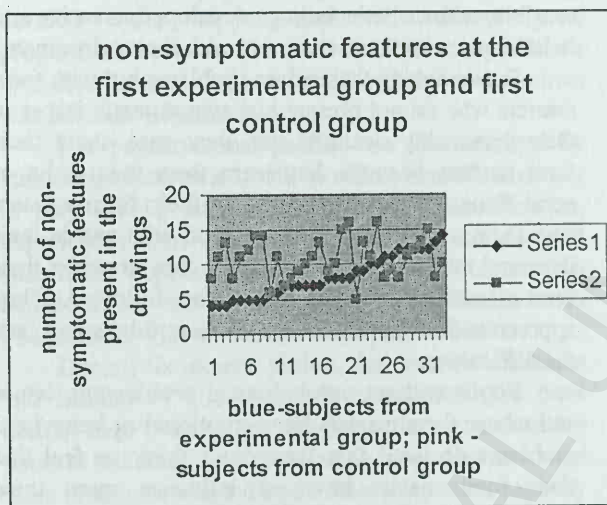


Fig 2: Application of projective methods after six months at the same pupils who at the beginning had psychological problems.

There is no significant difference regarding the number of non-symptomatic features present in the drawings for the first experimental group between the first and the second application of the projective tests. Z value is $z = 1,72 < 1,96$.

For the first control group, there are differences between the two applications of the projective methods regarding the number of non-symptomatic features that are present in their drawings. Z value is $z = 3,24$, significant for $p = 0,99$.

So, the second working hypothesis was not confirmed and the third hypothesis was confirmed for the first experimental group regarding non-symptomatic features and was not confirmed for the first control group also regarding non-symptomatic features.

This means that during the six months period, there is a risk for the form masters having emotional or behavioral problems to deepen pupils' symptomatic behaviors and there is also the same risk for the form masters who do not have any emotional or behavioral

problems. Form masters having some emotional or behavioral problems can't help pupils having problems to develop non-symptomatic behaviors, but form masters having no emotional or behavioral problem may help developing non-symptomatic (resource) features at pupils who already have some psychological difficulties, during the six months period.

The fourth and fifth working hypothesis refers at pupils who at the preliminary interview presented no problematic issues in their lives. They are part of the second experimental group (with form masters who have one emotional or behavioral problem) and second control group (with form masters who do not present any emotional or behavioral problem).

Regarding symptomatic features that are present in the drawings, t values showed that there is no significant difference between the two groups for the first application of the projective methods ($t = 0,89 < 1,71$), but there is a difference at the second application when t value is $t = 4,06$, significant at $p = 0,1$. This may be seen in the following graphics.

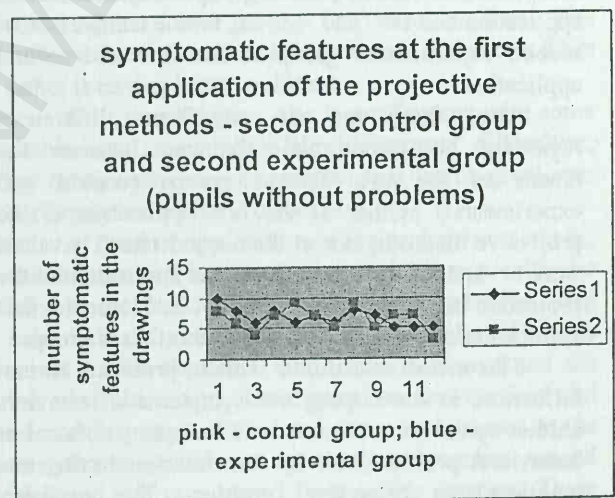


Fig 3: The first application of projective methods at pupils

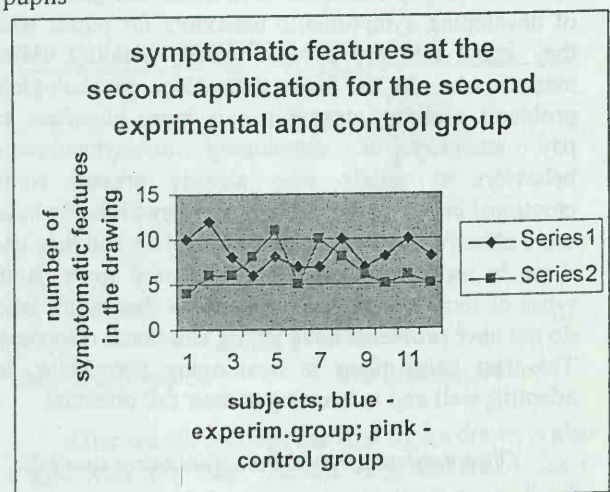


Fig 4: The second application of the projective methods, after six months

There are no significant differences concerning the presence of symptomatic features for the control group between the two applications, t value is in this case $t = 0, 56 < 1, 71$.

There are differences between the two applications for the experimental group concerning the number of symptomatic features that are present in the drawings when t value is $t = 4, 61$, significant for $p = 0,1$.

These results mean that form masters having one emotional or behavioral problem may develop some emotional or behavioral problems at pupils who, in the beginning, didn't have any troubling issues in their personality, while form masters who do not have emotional or behavioral problems don't develop any symptomatic behaviors at psychological wealthy pupils.

Regarding non-symptomatic features that are present in the drawings, there are no significant differences neither between the two applications of the same projective methods at the second experimental group, nor at the second control group, after six months period. T values were $t = 0, 78 < 1, 71$, for the comparison of second control group at first and second application and $t = 1, 27 < 1, 71$, for the comparison of second experimental group at the first and second application.

Also, there are no significant differences regarding non-symptomatic features between the means of the two second groups (control and experimental) neither at the first application of the projective methods, nor at the second one. T 's values were $t = 1, 39 < 1, 71$ for the second application of the projective methods and $t = 0, 21 < 1, 71$ for the first application of the projective methods at these groups.

This means that pupils without problems are not influenced in developing non-symptomatic behaviors neither by the form masters who have no emotional or behavioral problem, nor by form masters having one emotional or behavioral problem. This probably happens because form masters who have themselves some psychological problems do not consider it is necessary to pay attention at an issue like prevention of developing symptomatic behaviors for pupils who they know that are psychologically wealthy. Form masters who do not have themselves psychological problems probably consider it is more important to pay attention at developing non-symptomatic behaviors at pupils who already present some emotional or behavioral problems. They probably have more affective reserves within themselves and they use those in order to help pupils who need more. Both types of form masters probably know that pupils who do not have problems have strong emotional resources. This fact helps them in developing friendships, in adapting well and in learning at their full potential.

Observations derived from qualitative analysis:

There is a tendency for pupils whose form masters are having emotional or behavioral problems

to draw figures with hachured lines and omitted or hidden hands. This means that they feel tense, anxious, self-criticism, doubt about their abilities, especially about social abilities, they experience incapacity to face a hostile environment. They feel inadequate in the way they manage the relationship with other peoples. There is a correlation between these characteristics and the form masters' self-evaluation at some of the items in CASM.

On the other hand, pupils who are in the classroom of form masters without emotional or behavioral problems have the tendency to draw using more oval and round lines. At them it appears the tendency for hands to be present in their drawings. Almost all draw eye-brows, dapper faces and harmonious branches. This means they feel calm, full of serenity, they trust themselves and feel secure, without deeper tensions. They are non-aggressive in their behavior, take care of themselves, they are sensible, with esthetic feelings developed, creative and in harmony with themselves and with the environment.

Pupils having themselves problems but with form masters who do not present and symptomatic issues in their personality declared that they care about their form masters because they learn from them a lot of good things. They also said that their form masters help them to realize something good with and in their lives and this happens also because they consider their form masters a good model to be followed. They appreciate the way their form masters thinks and face the difficulties.

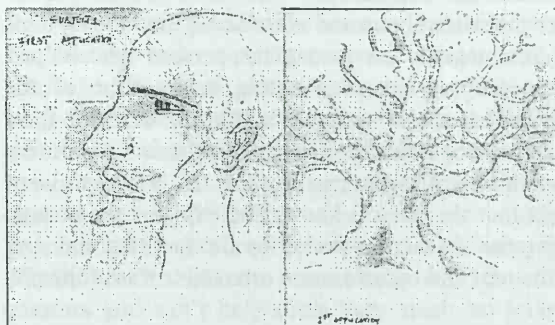
Pupils without psychological problematic issues and whose form masters have emotional or behavioral problems declared that they don't think or feel that their form master have an influence upon them because they don't implicate in the classroom organization and because they don't and can't consider their form masters a model for them. Form masters' duty is, as it is shown at the beginning of this study, to do class management and this task means implicating all pupils in the classroom activities. It also means creating a positive environment that may support pupils who are having family or interpersonally problems. Also as it is shown at the beginning of this research study, form masters (even more than teachers) should be able to offer good examples of behavior because pupils learn by imitation a lot.

Two case studies

The first case study is one of a pupil, a girl, aged 15 years who at the preliminary interview declared she suffered no diseases, she lives with both parents and they both work. She gets along well with her mother and father, she learns well at school, she doesn't have any troubles at school, she has friends and she is getting along well with her class mates. She likes to walk, listen to music, draw and playing at the computer. She would like to become publicity designer.

In the first drawing, she makes a big head of a man, without body. The head occupies the entire page. He has a strong chin, dapper eye-brows, oval face and

a prominent forehead. He has no hair. The tree has harmonious branches, some hachured lines and a little hollow. Round lines are present in both drawings (Tree Method and DAP).



The first application of the projective methods

At the second application, she draws the figure at the bottom of the page, with prominent teeth, two big, dazzled eyes, dapper eyebrows, without good proportions between the head and the body. Tree's branches became down oriented and the entire crown was left side oriented.

Her psychological profile was characterized by ambition, extraversion, will to affirm herself, tendency to play a role, lack of good sex-role identification, experiences that affected her deeply, anxiety and sometimes depression and the tendency to develop herself in the intellectual direction. She had a vivid imagination. This was at the first application.

During six months period, she remains ambitious and lacking of good sex-role orientation (the form master didn't work on this issue during counseling hours at the class) and she became more depressed and more oriented toward the past. Her adaptation capacity lowered and she became more aggressive. The lines drawn are lower in intensity after six months period.



The second application – after six months

Positive traits like need to be affirmative transformed in aggression and depression. She feels the others expect too much from her. She believes that there isn't a good communication between her and her form master and the person who contributed at her psychological change was her boyfriend. She believes that the persons that influence her the most are her boyfriend and her parents. She says that she doesn't

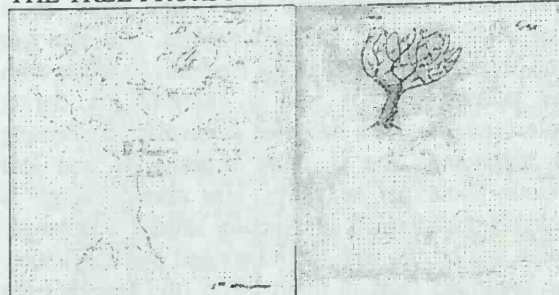
like to ask for help at school, even if she needs it. Maybe there is some connection between the inner orientation, aggression and depression, lack of communication with her form master and the tendency to depression that her form masters has. Form masters' thoughts and emotions may not be told to pupils directly, but they may unconsciously appear and affect some sensitive and sensible personalities. The quantitative results of the research above show that there is an influence and that form masters who have themselves some problematic issues with their personality may affect pupils' emotional development. Probably this is happening in this case because the girl feels that school isn't offering her a supportive climate as the one that she has in her family.

The second case study is a pupil, a girl, aged 15 years, whom form master didn't have any emotional or behavioural problem that may affect his work with pupils. At the preliminary interview, she said that both of her parents are working, she has one younger sister; she doesn't get along well with her mother, but only with her father. Inside her family there are conflicts between parents. She is learning well at school, but not at her full potential, she is getting along well with some of her class mates. She likes to draw. She suffered from pneumonia, her sister is diabetic and her father is having heart problems.

As it may be seen, she is confronting with some problematic issues in her life: her parents' difficulties, her relationship with her mother that isn't a good one, her family's members' diseases.

At the first application of the projective methods, she draws a girl, in the left centre of the page, with one hand at the back, who is inclined toward right, long hair, dark and piercing eyes and without feet. There is a belt around the dress. The hair is hachured and she has one folded arm. The figure has an oval face and normal fingertips at the hand that may be seen. At the tree, the subject draws harmonious branches, waved bark and she uses round lines in the drawing. There are leaves present in the drawing, but the crown is closed. The tree occupies the entire space of the page (probably the subject has a false imagine of herself).

THE TREE PROJECTIVE METHOD



The 1st application

The 2nd application

After the six months, the first figure drawn is also a girl, with long hair, but not very hachured – (as it may be observed, a symptomatic feature in the drawing disappears). The figure is drawn in the left

side of the page, both hands are in front, the face is oval, but the expression on the face is transformed from fear and hopeless (which are present in the first drawing) into compassion, resignation and attentiveness (in the second one). In both drawings, there are dapper eyebrows. The bark of the tree is also waved and hachured more at the right (which mean good adaptation capacity, but also a tension feeling) and the crown is oriented toward right (future). There are also leaves drawn, but the branches are no more closed by a membrane: they are left free to develop. The tree is drawn at the upper part of the page and doesn't occupy the whole space. It has normal dimensions (maybe the subject is appreciating herself in a more realistic manner now).

Her psychological profile at the beginning is one of a person who is rather timid than affirmative, spontaneous, she likes to experimenter, has a good observation spirit together with abilities to express herself. She dreams with eyes open and has the tendency to see life in pink, she needs to be appreciated, but she also has an affective obstruction and the tendency to withdraw from facing the world. She wants something, but doesn't know exactly what she wants and she is lacking the autonomy.

DAP – the left figure in the one drawn at the second application



After six months, she is having more desire to establish social contacts, she becomes opened to the others (probably the fear of confronting the world disappears and together with it, the tendency to withdraw from facing the world) and she is seeing herself in a more realistic way. Lines drawn show more self-confidence after six months. She also has good observation spirit and the tendency to dream with eyes opened (this is also a characteristic during adolescence) and she becomes ambivalent concerning the autonomy. She is more determinate and less anxious about her sexuality. Her sexual energy is probably transformed into action toward adaptation. She is less hostile with the others and less suspicious. She organizes facts in mind better (the branches are more harmonious drawn in the second drawing then in the first).

What would have happened if she was part of another classroom? This will remain a question without a precise answer. We can't know for sure, but we only can make suppositions. Maybe she would

have remained with the same psychological issues and profile as she was six months ago. But she is part of a classroom whose form master is an active, determinate person and who lacks emotional or behavioural problems that may interfere with his work with pupils. After the dates above and considering pupil's sayings, the form master was among the persons who helped her to surpass her problematic issues. One of the persons that she is taking as a life model is her form master, as she says. She appreciates the fact of coming to school because she perceives in this a way to learn things that she doesn't know. She explains the change during the six months period by the fact that she „put off the past and became more oriented toward future”.

Both case studies come as an argument to the dates obtained in this research. The two girls have similar ages, first of them had at the beginning less psychological problems in her life and became in six months period oriented toward self and depressed. The other had some psychological problems in her life and became, during the six months, more active and oriented toward the other persons. The first subject had a total of ten non-symptomatic features in the beginning, at the first application of the projective methods and eleven after six months. In the beginning, she had nine symptomatic features in the drawing and more (eleven) after six months. There were two symptomatic features that appeared during the six months period and one non-symptomatic. The second subject discussed above, had six symptomatic features in the beginning and seven after six months. At the beginning, she had ten non-symptomatic features and after six months, thirteen. Three more non-symptomatic features appeared after six months at the subject who had psychological problems and was in a classroom whose form masters didn't have any emotional or behavioural difficulties. Maybe, during this time, there were also other factors that influenced their development, but, for sure, there was also the form master whom they see at least twice a week and who is the person responsible for them while they are at school and they know this. They know they have the duty to listen their form master and do what he or she tell them when they are at school. It is also the form master one of the person who may talk with them also about the other influences that these pupils meet during their life.

Conclusions and practical implications

The results obtained show that teachers' personality has an influence upon pupils' personal development. As it may be observed, teachers who are wealthy from the psychological point of view (they feel well and very well with themselves, they perceive themselves and the others perceive themselves as well functioning and they are free from anxiety and depression) may be a sort of helpers in the school counsellor work in school because they have a positive influence on the pupils' family and emotional

problems and are preoccupied for them. Still, even pupils in their classroom have a tendency to develop symptoms, so maybe each teacher should ask himself what kind of climate and relationships is he or she establishing because they have a great responsibility: their pupils' destiny. On the contrary, teachers who are not feeling well with themselves, who are thinking through different cognitive schemes which stop them to „notice the full half of the glass” are in the danger to develop at their psychologically wealthy pupils some symptoms and this happen probably because they feel that these pupils have some internal, emotional, psychological resources on which they base upon. Pupils aren't able do counselling with their form masters and can't help them very much, so probably the alternative for them is to take a model from they form masters and inflict with some cognitive dysfunctional schemes and negative emotions. It is probably necessary for school counsellors to start developing some prevention programs for pupils who are part of these class rooms and who are having emotional and familial resources in order to help them in their personal development and in order to neutralize their form masters' psychological negative influence upon them. Pupils may not be conscious of the impact their form masters have on them because at this age, they are used with changes in their personality, with the notion of transformation which becomes the basis for self-esteem [17]. They can't yet discriminate between a good influence and a wrong one upon their destiny.

A limit of this study is that the emotionally healthy form-masters were selected after the highest scores at DAS, so even if their cognitive schemes didn't affect their work with pupils, they have some „core beliefs” that may be dysfunctional. They also had the tendency to answer with an answer that is socially desirable. Another limit is the short time period between the two applications of the projective methods. There also exists an influence of some of the form masters upon their pupils before this study have begun and there also may be other factors that could have conducted at the changes in pupil's personality (either good or wrong for their development). This could have been known if there was a deeper discussion with the pupils. During the six months period, some of these pupils also came to the counselor in order to find out the results of the tests (the projective methods) because they were told they are doing the drawings in order to find out more about their personality. Understanding what was happening with them may have conducted also to some changes in the way they are developing. It was important to be also made a qualitative analyze that may continue this study and may better explain the results. There also is another factor that may have influenced some of the pupils, namely, the fact that they are learning in a school of arts. Drawing, as we know, has also a therapeutic function that may have been activated at some of them. It would be interesting to replicate the

study on pupils who learn in a school which does not develop their artistic abilities. It would also be interesting to apply the same projective techniques at their form masters in order to observe if there is indeed some common feature that appears also in the form master's drawing as in the most of the pupils' drawings. All these may become future research directions. Yet, despite this limits there remains the fact that there is a difference between pupils' evolution when they are having a form master who is not having obvious psychological problems and the pupils having a form master who has. School has the duty to offer an emotional supportive climate, a motivation for learning, healthy ways of thinking and solving life-situations and good life models that may be desired to be followed. An efficient discipline system is made of three elements: a learning climate characterized by positive relationships, trustful between teacher and pupil and among pupils, methods for developing and encouraging constantly the desirable behaviors (proactive discipline), methods for diminishing or eliminating the undesirable behaviors. [21] Adolescents know they are living a period of destiny's change and this is the reason why the entire education, family education, then social and school education should emphasize and value the notion of transformation [17].

References:

1. Kosir Katja: „The Influence of Teacher's Classroom Management Style on Pupils' Self Regulative Behavior”.
2. Porta Elisabeth: „What are the possible influences of teachers' different approaches to teaching Natural Sciences?”, Lund University, ECER, 2004, Crete
3. J. A. Del Popolo: „Teacher Personality: a Concern of Teacher education”, Peabody Journal of Education, vol. 43, Jul. 1965, p.50-55
4. G. De Landsheere, V. De Landsheere: „Definirea obiectivelor educatiei”, EDP, Bucuresti, 1979
5. Berge Andre: „Copilul dificil”, EDP, Bucuresti, 1972
6. Mitrofan Iolanda: „Cursa cu obstacole a dezvoltarii umane”, Polirom, Bucuresti, 2003, p.30; p.288
7. Shively Joe: „Effects of Creativity Training Programs and Teacher Influence on Pupil's Creative Thinking Abilities and Related Attitudes”, 1971;
8. Lemeni G, Miclea M: „Consiliere si orientare”, ASCR, Cluj-Napoca, 2004, p.53
9. Acikgoz F.: „A study on teachers characteristics and their effects on students attitudes”, The Reading Matrix, Vol.5, no.2, September 2005, p. 103-115;
10. Baban Adriana: „Consiliere educationala”, Editura Psinet SRL, Cluj-Napoca, 2003, p.55-56
11. Pflaum S., C.Auer, M. Boswick, E. Pascarella: „The Influence of Pupil Behaviors and Pupil Status Factors on teacher Behaviors during Oral

- Reading Lessons", Journal of Educational Research, vol. 74, 1980.
12. Cyrulnik Boris: „Murmurul fantomelor”, Curtea Veche, Bucuresti, 2005
 13. Dumitrana Magdalena: „Copilul institutionalizat”, EDP, Bucuresti, 1998
 14. Ong Wendy: „A Teacher's Reflections” – Ministry of Education of Singapore
 15. P. D. Tiegger, B. Tieger: „Descoperirea propriei personalitati”, Teora, Bucuresti, 1995, p.101-117
 16. Miyako Iida: „Teachers' Demands and Pupils' Morale in School”, Journal of Educational Psychology, 2002, p. 367-376
 17. Zazzo B.: „Psychologie differentielle de l'adolescence”, Presses Universitaires de France, Paris, 1972.
 18. Miclea M, Porumb M., Szentgorgy Z., Porumb D.: „Cognitrom Assesment System”, ASCR, Cluj-Napoca, 2006
 19. Urban William: „The Draw-a-person” catalogue for interpretative analysis, 1967, Western Psychological Services, California
 20. Novac Andrei: „Statistica Sociala Aplicata”, Hyperion, Bucuresti, 1995
 21. Bursuc Bogdana, Popescu A.: „Managementul clasei, ghid pentru profesori si invatatori”, CPE, 2007
 22. Domingos Ana: „Influence of Social Context of the School on the Teacher's Pedagogic Practice”, British Journal of Sociology of Education, vol.10, no.3, 1989; p.351

TERAPERS – SISTEM INFORMATIC PENTRU TERAPIA LOGOPEDICĂ PERSONALIZATĂ A TULBURĂRILOR DE PRONUNȚIE

Iolanda TOBOLCEA, Adina KARNER-HUȚULEAC, Camelia PUZDRIAC, Daniela ZAHARIA

Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Al.I.Cuza”

Iași, România

itobolcea@yahoo.com

ABSTRACT: During the speech therapy the specialist uses the computer to help his patients, for a more flexible and modern orientation in their evaluation and treatment. The use of the audio-visual means in the Romanian speech therapy was realised in Romania in the correction of some speech disorders: the *Ecophone (Ecofonul)* - an electronic assemblage that attain the delay of the auditory feedback (DAF), proposed and experimented by I. Tobolcea (1995); the program *LOGOPED 1.0* - Software created and experimented by I. Tobolcea (2000) for the logoneurosis therapy. The „*TERAPERS - informational system for the personalised speech therapy of the pronunciation disorders*” project was proposed for the development of a series of software that can help the Romanian speech therapists. The final product of the project will be represented by an intelligent system installed on the computer in the therapist's office, with a virtual audio-visual model of the phono-articulator mechanism, as well as an embed system designed as a therapy „friend” for the child.

Key Words: therapy, computer, speech disorders, child, software, audio-vizual.

1. Problematika generală a limbajului și a tulburărilor de limbaj

Limbajul ca sistem de semne, semnale sau simboluri asociate după anumite reguli, însușite ontogenetic de fiecare individ poate fi înțeles ca cea mai importantă formă de comunicare, realizând adaptarea socială a indivizilor. În copilărie, limbajul are cea mai spectaculoasă evoluție. Interacțiunea copilului cu mediul sau de viață se produce, în primul rând, prin limbaj. De la limbajul mimico-gestual, copilul trece la silabe, cuvinte și scurte propoziții, încă de la sfârșitul primului an de viață.

La vârsta ante-preșcolară, înțelegerea este mai avansată decât posibilitățile de comunicare, vorbirea devenind treptat mai logică și mai coerentă. Copilul învață să comunice, acumulează experiențe, învață conduite (inclusiv conduite verbale). De la folosirea propozițiilor scurte, copilul de vârstă preșcolară își dezvoltă, treptat, vorbirea dialogată.

La vârsta preșcolară, copilul stăpânește fonemismul limbii materne, în general, fără dificultăți în pronunțarea cuvintelor obișnuite. Specificitatea vorbirii lui, pe planul expresiei, constă în modul în care îmbină fonemele în secvențe sonore, în cadrul cuvintelor mai dificile, modul în care folosește formele morfo-sintactice în comunicarea verbală.

Preșcolarul folosește un sistem gramatical destul de dezvoltat. După vârsta de patru ani se perfecționează și folosirea categoriilor morfologice flexionate și integrarea acestora în propoziții și fraze. Limbajul discursiv este orientat mai mult spre concret, prezent, potrivit intereselor imediate, fapt reflectat și în folosirea formelor flexionare, dar și în intonație. În cadrul frazelor concordanța timpurilor din propoziții se realizează cu dificultate, frazele sunt sărace în

propoziții subordonate folosind în special fraza prin coordonare. Realizarea corectă a concordanței timpurilor la preșcolari este adesea formală și nu rezultă din discriminările de sens și nici din raportarea acestora la formele verbale corespunzătoare. Lungimea și complexitatea propozițiilor și frazelor crește treptat până la vârsta de cinci ani. După aceasta vârstă lungimea discursului crește, iar subordonarea este folosită corect.

În momentul intrării în clasa I, copilul trebuie să fie pregătit pentru învățarea de tip școlar. Pregătirea implică și dezvoltarea limbajului la un nivel corespunzător. Micul școlar are o exprimare mai coerentă, mai logică, mai diversificată comparativ cu etapa de vârstă anterioară. Capacitatea de înțelegere a informațiilor crește, regulile gramaticale, ortografice și lexicale se însușesc organizat, la aceasta contribuind și însușirea scris-cititului. Vocabularul crește considerabil la sfârșitul perioadei școlare mici însumând un număr de aproximativ 4000-4500 cuvinte, din care circa 1500-1600 intră în vocabularul activ. Maturizarea din punct de vedere fizic și psihic a copilului implică posibilitatea ca acesta să poată avea acces la instrumente mintale și la mecanisme senzorio-motorii care să-i asigure operarea în plan convențional, simbolic. Astfel, obiectele și situațiile reale sunt înlocuite, în mare măsură, prin semne, reprezentări grafice, simboluri – instrumente esențiale ale demersurilor cognitive de tip instrumental (scris – citit).

Tulburările de limbaj reprezintă abaterile de la limbajul normal, standardizat, de la manifestările verbale tipizate, începând de la dereglarea componentelor cuvântului și până la imposibilitatea totală de comunicare orală sau scrisă. Deoarece aceste tulburări au un impact puternic asupra dezvoltării

cognitive și sociale a logopaților, terapia tulburărilor de limbaj prezintă o deosebită importanță pedagogică și psihologică.

Tulburările de limbaj pot exista în diferite grade și proporții atât la subiecții cu intelect normal, cât și la cei care au anumite deficite sau întârzieri în dezvoltare. Chiar în condițiile când nu există alte dificultăți decât cele de limbaj, copilul pierde, mai mult sau mai puțin, posibilitatea de a recepționa și exprima corect cunoștințele. Tulburările la nivelul conduitei verbale determină o slabă integrare socială și școlară, o adaptabilitate redusă, tulburări la nivelul comportamentului, etc. Toți acești factori au o deosebită importanță în dezvoltarea vorbirii. Întârzierile sau perturbările apărute în evoluția acestora pot sta la baza dislaliilor, rinolaliilor, disartriilor, bâlbâielilor sau chiar a unor tulburări mai severe de tipul disfaziilor, alaliilor, întârzierilor în dezvoltarea limbajului. Pierderilor de auz de diferite grade, dizabilitățile mintale, psihozele, epilepsia, modificările organice sau funcționale ale aparatului fono-articulator, traumele psihice repetate, carențele educative pot genera și ele numeroase tulburări de limbaj.

2. Utilizarea metodelor audio-vizuale în corectarea tulburărilor de limbaj – experiența internațională

Computerul poate fi utilizat în terapia logopedică ca un adevărat instrument clinic. Specialistul logoped poate să utilizeze armonios abilitățile sale clinice și cele tehnice pentru a veni în ajutorul pacientului său, orientându-și mai flexibil și modern evaluarea, tratamentul și feedback-ul constant. Software-ul de terapie logopedică poate să ajute la diagnosticarea tulburărilor de vorbire, să producă feedback audio-vizual în timpul tratamentului, să monitorizeze și evalueze progresul terapeutic, dar și să ofere seturi de exerciții practice realizate la indicațiile logopedului.

Se pot aminti câteva *sisteme de terapie logopedică bazate pe computer* (Computer Based Speech Therapy, CBST).

(1) **Proiectul Ortho-Logo-Paedia (OLP)** și-a propus îmbunătățirea calității vieții persoanelor cu deficiențe de articulare prin implementarea unei noi tehnologii adjuvante metodelor și tehnicilor logopedice clasice (2002)

Principalele caracteristici ale sistemului sunt:

a.terapia utilizează un feed-back audio-video în timp real, în timp ce ședințele de terapie logopedică sunt individualizate pentru fiecare logopat, în funcție de deficiențele evaluate anterior (se lucrează pe fiecare fonem deficitar) și de gradul de afectare lingvistică;

b.evaluarea emisiilor articulatorii și interfața cu sistemul expert de evaluare se realizează prin recunoașterea automată a vorbirii, pe baza unor modele statistice sintetizate din baza de date, alcătuită din înregistrările audio din timpul ședințelor de terapie (pentru fiecare etapă);

c.extinderea tehnicii recunoașterii automate a vorbirii la nivelul unui interfețe periferice, necesare exersării terapeutice a copilului acasă, fără prezența logopedului.

Aceste caracteristici corespund celor trei componente majore ale sistemului CBST:

a) **OPTACIA**, dezvoltat de Optical Logo-Therapy OLT (Hatzis, 1999; Hatzis & Green, 2001) a realizat o articulografie optico-acustică dinamică, adică o prezentare grafică a aparatului fono-articulator sub formă bi- și tridimensională, completată de un feed-back audio aferent, în timp real. Terapeutul poate alege pentru fiecare copil hărți articulatorii predefinite (pentru diverse tipuri de sigmatism sau rotacism) sau va realiza aceste modele ale aparatului fono-articulator prin combinarea pozițiilor specificate pentru fiecare componentă.

b) **GRIFOS** este un sistem de recunoaștere automată a vorbirii, bazat pe înmagazinarea unui mini-vocabular pentru fiecare copil (funcție de deficiența specifică). Baza de date va fi îmbogățită prin materialul înregistrat în timpul ședințelor de terapie. Pe baza acestor informații auditive stocate, sistemul expert va putea să facă o serie de comparații ale emisiilor verbale din timpul jocurilor terapeutice, să evalueze calitativ și cantitativ eforturile de pronunție ale copilului și să-i dea un feed-back.

c) **TELEMACHOS** aplică soft-ul GRIFOS într-o formă care permite logopatului să continue să exerseze acasă sarcinile terapeutice, să fie monitorizat și evaluat de sistemul expert și să primească feed-back pentru producțiile sale verbale.

Ca rezultate practice ale acestor cercetări am putea enumera:

1.importanța redării audio-video a pronunției copilului, după fiecare exercițiu de impostare (copilul conștientizează auditiv propriul produs articulator și vede pe modelul vizual cum anume a poziționat elementele aparatului fono-articulator);

2.simultan, trebuie prezentat modelul audio-vizual al pronunției corecte a fonemului, copilul poate compara propria pronunție cu modelul corect;

3.pattern-ul vizual trebuie să fie atractiv, comprehensibil și prezentat fără timp de latență prea mare.

(2) **Laureate Learning Systems** oferă 24 de serii diferite de software, precum și un ghid de orientare în alegerea programului terapeutic cel mai eficient, în funcție de caracteristicile lingvistice ale persoanei și a scopurilor pe care aceasta dorește să le atingă. Argumentele ar putea fi:

- Calculatorul ar putea fi foarte predictibil, răspunzând nevoii de organizare stereotipizată a autistului;

- Exercițiile repetitive sunt foarte confortabile pentru copilul cu autism, schimbările trebuind să se realizeze încet și cu pași mici (trebuie evitate atât stagnarea cât și salturile în învățare);

- Recompensele sub forma unor personaje animate sau melodii sunt foarte bine primite de acești copii; în plus, se substituie alte tipuri de recompense

cu efecte secundare (dulciuri);

- Existența unor programe activate de vocea logopatului ar putea să creeze ideea de relație și relaționare;

(3) STAR System (Speech Trening, Assessment and Remediation System)

Programul propune inițial sarcini de recunoaștere a fonemelor, apoi sarcini de articulare a fonemelor (izolate, în silabe, cuvinte, propoziții, fraze).

(4) Articulation I, II, III

În cazul soft-ului Articulate I pentru fiecare fonem sunt prezentate câte 20 de cuvinte pentru fiecare poziție a fonemului în cadrul cuvântului: la început, median și la sfârșit (ex: rac, carte, far). Celelalte variante (II și III) dau posibilitatea clientului să aleagă propriul set de categorii din multitudinea de variante de exerciții oferite de soft-ul terapeutului. Copilul alege doar varianta cu care să lucreze acasă.

(5) Chatback

Acest program permite logopedului să prezinte copiilor modele de cuvinte corect pronunțate (voce sintetizată) pe care ei trebuie să le repete. Scopul acestui soft se referă la crearea posibilității ca logopații să audă un model corect de exprimare și să-l compare cu propriile pronunții verbale.

(6) Speech Viewer III

Speech Viewer III este un instrument terapeutic care transformă cuvintele rostite și sunetele în imagini grafice, eficientizând astfel terapia logopedică a dislaliilor, cu sau fără deficiențe de auz.

Dintre caracteristicile programului Speech Viewer III dorim să evidențiem:

- Baterii de exerciții atractive;
- Ajutor specializat online;
- Meniul accesibil;
- Recompense adecvate vârstelor, stimulatoare;
- Feed-back vizual pentru pronunțiile verbale incluzând și atributele vocii: tonalitatea, timbrul etc.;
- Forma eficientă a raportării evaluării pronunției: statistici comparative, explicații audio, posibilitatea de a stoca evaluările parțiale sau finale;
- Echipamente fonologice puternice: salvarea celor mai bune modele de pronunție ale dislaliilor, crearea modelelor din baza de date salvată pe computer etc.

(7) AphasiaMate

Acest soft cuprinde 8 secțiuni de bază, care conțin 146 de sarcini terapeutice și peste 1700 de exerciții individuale. Exercițiile încorporează text, grafică, videoclipuri, iar abilitățile avute în vedere sunt: comprehensiunea materialului scris și vorbit, silabisirea, soluționarea problemelor de timp și bani și clasificarea itemilor din punct de vedere semantic. Sarcinile acoperă toate nivelele de dificultate, de la cel de bază până la cel de maximă complexitate, acesta putând fi utilizat de logopați pe tot parcursul tratamentului.

Beneficiile principale oferite de acest soft:

- Este simplu și foarte ușor de utilizat de către terapeut și client;

- Sarcinile au maximă relevanță pentru abilitățile de comunicare necesare vieții de zi cu zi;

- Pentru fiecare sarcină în parte instrucțiunile sunt oferite în formă vizuală și auditivă;

- Rezultatele detaliate ale clientului sunt înregistrate automat și sunt la dispoziția clientului atunci când acesta le solicită;

- Evoluția pacientului este mult mai vizibilă;

- Un feedback clar apare după completarea fiecărei sarcini sau fiecărui exercițiu;

- Logopedul selectează exercițiile înainte de ședința terapeutică, iar calculatorul realizează toate setările aferente;

- Metoda de utilizare a resurselor terapeutice este foarte eficientă.

3. Utilizarea mijloacelor audio-vizuale în terapia logopedică românească

A. Ecofonul reprezintă un montaj experimental pentru realizarea întârzierii feedback-ului auditiv (DAF), propus și experimentat de I. Tobolcea.

Ecofonul este un aparat electronic alcătuit din următoarele elemente generale:

- dispozitiv de recepție a sunetelor (microfon);
- selector de variante:
 - varianta I - recepția amplificată a emisiei sunetelor de către subiect în mod instantaneu, odată cu pronunțarea acestora;
 - varianta a II-a - recepția amplificată a emisiei sunetelor de către subiect la o diferență de timp Δt față de pronunția acestora;
- dispozitive de înregistrare și ștergere a sunetelor pe bandă magnetică;
- dispozitive de temporizare a redării sunetului înregistrat anterior;
- dispozitive de redare a sunetului înregistrat pe banda magnetică;
- dispozitive de reglare a intensității și tonalității sunetelor;
- aparate de măsură și control a înregistrării efectuate;
- receptoare de tip difuzoare sau căști pentru subiecți cât și pentru logoped.

În experimentarea ecofonului s-a pornit de la următoarele ipoteze care s-au verificat pe parcursul cercetării:

- ✓ dorința logopatilor de a lucra cu ecofonul datorită faptului că își aud propria vorbire;
- ✓ recepția clară și corectă a sunetelor emise de subiect, creează o imagine reală a subiectului despre pronunția sa în comparație cu pronunția aceluiași sunete de logoped;
- ✓ ritmul alert al vorbirii este înlocuit cu un ritm normal de vorbire prin efectuarea unor exerciții logopedice adecvate structurii logonevroticului și stadiului de lucru în timpul terapiei;
- ✓ creșterea voinței, energiei de a-și corecta cât mai rapid defectele de vorbire prin

conștientizarea progreselor realizate în terapie.

În fața microfonului copilul rostește cuvintele ritmic, rar pentru a le auzi ca un ecou. El are posibilitatea să-și conștientizeze articulația, să-și regleze vorbirea și vocea. În mod spontan în momentul apariției disfluențelor verbale sau spasmelor, după o anumită pauză, logonevroticul reîncepe vorbirea pronunțând cuvintele fluent, corect.

Un alt exercițiu foarte mult folosit în corectarea vorbirii logonevroticilor este recitarea accentuată a unor poezii. Copilul memorează poezia pe versuri și strofe. Se apelează mai mult la memoria senzorială, mecanică a copilului. Este mai eficient ca logonevroticul să citească mai întâi poezia, primele recitări să se facă după textul scris; aceste exerciții de recitare ritmică continuând pe tot timpul tratamentului.

În urma unor asemenea exerciții, s-a observat că logonevroticii au devenit mai relaxați, deconectați, capabili să se exprime fluent. Sentimentul de siguranță a fost amplificat și prin înregistrarea vorbirii corecte, având posibilitatea de a-i convinge că în orice condiții se pot exprima fără obstacole.

Se poate concluziona că prin folosirea ecofonului s-au realizat performanțe deosebite în reeducarea vorbirii logonevroticilor prin întârzierea feedback-ului auditiv. Prin ascultarea propriei vorbiri, logonevroticul își corectează ritmul vorbirii ce are influențe benefice asupra fluenței vorbirii. De asemenea, ecofonul contribuie la conștientizarea progreselor realizate de logonevrotic în vorbire, sporind curajul și încrederea în posibilitățile de a se exprima corect, fluent.

B. Programul LOGOPED 1.0. soft creat și experimentat pentru terapia logonevrozei (I. Tobolcea, 2001).

Acest program prezintă următoarele avantaje, în comparație cu activitatea clasică tradițională:

- ✓ materialul cuprins în el este prezentat într-o gradație menită să asigure toate cerințele unui *tratatament progresiv*;
- ✓ suscită mai mult interes și dinamism în participarea la activitatea terapeutică având în vedere că înscrierea se face în culori, ritmul citirii fiind urmărit pe monitorul calculatorului, rezultatul performanțelor este afișat în dreapta ecranului, antrenând voința subiectului în depășirea performanțelor actuale;
- ✓ performanțele fixate de calculator se fac în funcție de capacitatea fizică și psihică a fiecărui subiect;
- ✓ se stabilește o relație activă „subiect-calculator” prin aprecierile date de calculator performanțelor realizate de subiect;
- ✓ posibilitate de recompensă, stimulare oferită de calculator pentru performanțele subiectului (I. Tobolcea, 2001).

Facilitățile oferite de programul LOGOPED 1.0. îl fac foarte util și în activitățile terapeutice cu elevii ce prezintă tulburări dislexo-disgrafice, punând la

dispoziția acestora un vast material lexical grupat pe mai multe secțiuni: *citirea silabelor și cuvintelor*, *citirea propozițiilor*, *citirea frazelor și citirea textelor*. Prezentarea colorată a cuvintelor și propozițiilor, afișarea lor pe monitor, posibilitatea de a selecta gradul de dificultate al exercițiilor fac mult mai atractivă pentru elev activitatea de citire desfășurată sub supravegherea logopedului.

În funcție de particularitățile psiho-individuale ale elevilor, de gradul și tipul tulburărilor limbajului lexico-grafic și de inventivitatea terapeutului se mai pot folosi în terapia dislexiei-disgrafiei: programul SEBRAN 1.37, sau jocurile pe computer: ALFABETUL, ȚAPUL ȚICU MERGE LA ȘCOALĂ, DRAGONII – CULORI ȘI FORME, editate de ERC PRESS MULTIMEDIA și disponibile pe CD. S-au putut utiliza, cu bune rezultate, aceste programe în activitățile terapeutice deoarece ele solicită cunoștințe minime de operare pe calculator, iar caracterul lor multifuncțional, afișajul în culori vii și faptul că fiecare secvență de lucru este însoțită de explicații sonore date într-un limbaj accesibil copiilor, astfel încât aceștia le receptează ca venind din partea unor „prieteni”, au susținut efortul elevilor de a-și corecta scris-cititul, motivându-i mai mult.

C. Programul DISLEX-TEST (realizat sub coordonarea I. Tobolcea) are ca obiectiv principal *diferențierea grafemelor asemănătoare din punct de vedere optic: m-n; u-n; p-b; b-d; izolat, în cuvinte și în propoziții*. Ipoteza care a stat la baza acestui demers a fost aceea că antrenând elevii să realizeze aceste diferențieri se va obține diminuarea/eliminarea confuziilor de natură optico-spațială dintre grafeme și implicit ameliorarea performanțelor lexico-grafice ale subiecților. Programul cuprinde patru module cu seturi de exerciții pentru diferențierea literelor: „m”-„n”; „u”-„n”; „p”-„b”; „b”-„d”, ce pot fi accesate direct din meniu.

S-a încercat ca textul programului să fie clar imprimat pe ecran, distinctiv, cu caractere suficient de mari, în culori, favorizând percepția vizuală, aceasta fiind esențială pentru succesul învățării la persoanele cu dizabilități de intelect. Pentru fiecare secvență de lucru cerința este afișată în partea de sus a ecranului. Dacă subiecții cu care se lucrează prezintă tulburări grave de citire și înțelegere, sarcina de lucru poate fi enunțată de un alt coleg (stimulându-se astfel colaborarea) sau de logoped. Rezolvarea itemilor solicită subiectului cunoștințe minime de operare pe computer, el trebuind doar să dea un click cu mouse-ul pe răspunsul corect.

S-a urmărit ca după fiecare rezolvare a unui item subiectul să primească un feed-back imediat. Dacă răspunsul este corect litera sau cuvântul indicat se colorează în verde, iar în caz de răspuns greșit apare culoarea roșie, putându-se face oarecum asociația și cu simbolul culorilor semaforului: la verde ai voie să mergi mai departe, la roșu trebuie să te oprești - și să cauți răspunsul corect. După derularea unei secvențe din program am introdus și un feed-back personalizat

sub forma unei recompense laudative: „Foarte bine!”, urmată de îndemnul de a continua; încurajându-l astfel pe elev, menținându-i treaz interesul, știut fiind că la acești copii este pregnantă tendința de a abandona lucrul la cel mai mic obstacol. Recompensa finală constă în afișarea pe ecran a unui buchet de flori.

4. Importanța folosirii mijloacelor audio-vizuale în terapia logopedică. Virtuți și limite

Integrarea mijloacelor audio-vizuale în terapia logopedică alături de cuvântul logopedului, lucrul cu materialele didactice, contribuie la atingerea mai rapidă a scopurilor terapeutice, ca cel al formării deprinderilor corecte de pronunție, dezvoltării vorbirii în general, îmbogățirea vieții afectiv-emoționale, stimularea imaginației.

Prezentând și oferind sistematic informații noi, bogate, bine selectate, care pot fi redată în ambianța și dinamica lor naturală, computerul întreține curiozitatea copilului pentru cunoașterea continuă și sporește motivația învățării. Prin urmare, computerul constituie nu numai o modalitate nouă de comunicare, ci acesta facilitează trăiri afective, transmite emoții, sentimente, atitudini, contribuind la îmbogățirea vieții afective a copiilor. Pentru copilul cu dificultăți de comunicare, imaginea constituie un suport ce oferă cunoștințe și facilitează înțelegerea acestora. Imaginile propuse copiilor trebuie selectate în funcție de interesele lor, de specificul comunității din care fac parte, pentru a crea un dialog între contexte culturale (între cel școlar și cel familial) și pentru a construi un univers de referință bogat.

Dintre *avantajele utilizării mijloacelor audio-vizuale* în raport cu cele clasice amintim:

- pot surprinde aspecte care pe altă cale ar fi imposibil sau foarte greu de realizat;
- pot separa sau recompune fenomene insesizabile pe altă cale;
- redau conținutul cu mare fidelitate, atât în plan vizual cât și sonor;
- permit reluarea rapidă și ori de câte ori este nevoie a informației;
- sunt mai atractive pentru copii prin aspectele inedite redată, cât și prin modul estetic de prezentare a informației;
- mențin mereu copilul în actualitate.

Printre argumentele ce susțin cu necesitate utilizarea mijloacelor audio-vizuale în eficientizarea terapiei logopedice, amintim:

- asigură „acea baie de limbă” necesară în deprinderea unei pronunții corecte;
- constituie mijloc de autocontrol al greșelilor făcute și al progreselor realizate, punându-l pe copil în situația de a se auzi și de a se judeca din exterior;
- asigură terapeutului un mijloc de control și evaluare a eficienței strategiei didactice propuse, ajutându-l să-și reconsidere demersul terapeutic;

- constituie un aliat prețios pentru terapeut, care-l ajută să analizeze după ședințele de terapie, răspunsurile logopaților, pe baza cărora poate aprecia cât de eficiente au fost metodele, mijloacele alese pentru atingerea scopului propus;
- contribuie la lărgirea orizontului de cunoaștere al copiilor, la dezvoltarea gândirii logice, la dezvoltarea afectivității și a vorbirii;
- oferă un spor de activitate terapiei, creând un climat plăcut, destins, atrăgător. Astfel se creează o stare de spirit mai bună, apare dorința de succes, încrederea în sine și în propriile posibilități de corectare.

Computerul, tehnologia de vârf al timpurilor noastre, constituie cel mai complex mijloc care reunește într-un tot unitar tehnicile audio-vizuale și prezintă marele avantaj al realizării unor programe-soft educaționale și instructive cuprinzătoare, care ajută și eficientizează foarte mult activitatea didactică.

Aceste mijloace audio-vizuale trebuie considerate doar ca un suport valoros în terapie și nicidecum să înlocuiască munca terapeutului. De aceea nu se va abuza sau exagera în utilizarea lor, ci se vor folosi cu moderație, în combinație cu mijloacele clasice ale terapiei logopedice. Prin urmare, trebuie stabilită o strategie psiho-pedagogică clară care să justifice de fiecare dată necesitatea recurgerii la aceste mijloace didactice moderne. Mijloacelor audio-vizuale sunt utilizate în diferite etape ale terapiei tulburărilor de limbaj, începând cu pregătirea pentru terapie și terminând cu încheierea acesteia.

În etapa pregătitoare se fac audiții muzicale, se ascultă povești terapeutice, se organizează jocuri pe calculator în scopul creării unui climat detensionat, atractiv, al stimulării intercunoașterii, al comunicării dintre logopat-logopat, logopat-logoped.

În etapa terapiei generale se execută exerciții de mobilitate generală și respiratorie pe fond muzical relaxant, apelând la resurse de calm (tablouri, peisaje, susurul apelor, ropotul ploii, valurile mării, zgomotul vântului etc.). Combinarea acestor stimuli de natură auditivă cu cei de natură vizuală în gimnastica generală și respiratorie conduce la declanșarea unor stări psihice de calm, încredere și energie, oferind un suport al reușitei terapiei.

În etapa dezvoltării auzului fonematic se fac exerciții în care se folosesc înregistrările pe CD-uri cu exerciții pentru dezvoltarea atenției auditive, exerciții pentru dezvoltarea percepției fonetice, exerciții de diferențiere fonematică, exerciții de analiză și sinteză fonematică, exerciții de distingere recunoaștere a vocii persoanelor cunoscute, exerciții de distingere a vocii bărbătești de cea femeiești, a vocii copilului de cea a adultului, a vocii în șoaptă de vocea normală etc., exerciții comparative prin care se compară vocea actuală a copilului cu cea anterioară. Astfel în fiecare etapă evolutivă este înregistrată vorbirea copilului, oferindu-se posibilitatea comparării și evidențierii progreselor în vorbire.

În etapa impostării sunetelor la nivel de silabe, cuvinte este utilă înregistrarea schemei materialului verbal utilizat, constând în serii de silabe, cuvinte în care fonemul se află în diferite poziții (inițial, median, final). Astfel se scurtează durata de lucru, se elimină pierderile inutile de timp și se redă cu fidelitate modul corect de pronunție – pronunția model a logopedului.

În etapa consolidării și automatizării sunetelor se folosesc jocurile educative pe calculator prin care se solicită copiilor să recunoască și să denumească anumite imagini, să completeze anumite cuvinte cu sunetele sau silabele ce lipsesc, să recunoască literele mari și mici de tipar, să povestească după imagini, să continue o poveste cu început dat, jocuri de tip puzzle.

5. Sistem informatic de terapie personalizată a copiilor cu tulburări de pronunție (Proiect TERAPERS)

Proiectul „TERAPERS” a fost propus în vederea dezvoltării unor programe software care să vină în sprijinul logopezilor români. Acest proiect a fost demarat în iulie 2006 și va fi finalizat în august 2008, realizat în parteneriat între Universitatea „Al.I.Cuza” Iași, Universitatea „Ștefan cel Mare” Suceava, Universitatea Tehnică „Gh.Asachi” Iași.

A) Obiectivele cercetării:

Dintre obiectivele partenerilor acestui proiect menționăm:

- evaluarea inițială și pe parcursul terapiei logopedice asistate a evoluției copiilor cuprinși în eșantionul de cercetare și identificarea unor modalități de standardizare a progreselor și regreselor înregistrate (la nivelul parametrilor fiziologici și comportamentali);

- formalizarea riguroasă a metodologiei de evaluare a copiilor cu probleme și realizarea unei baze de cunoștințe în acest domeniu;

- dezvoltarea unui sistem expert pentru terapia tulburărilor de expresie lingvistică care să permită realizarea unui program de antrenare a pronunției, individualizat în funcție de categoria de defect, experiența anterioară în terapia pronunției și evoluția anterioară a copilului;

- realizarea unui ghid terapeutic care să permită îmbinarea metodelor și procedeele clasice cu procedeele adjuvante ale sistemului audio-vizual, realizarea unei baze de date care să cuprindă setul de exerciții efectuate și rezultatele obținute de fiecare copil;

- realizarea unui model virtual, vizual și sonor al cavității bucale, utilizat în cadrul ședințelor logopedului cu copilul;

- dezvoltarea unui dispozitiv înglobat mobil destinat utilizării de către copil în cadrul terapiei asistate;

- integrarea sistemului în vederea realizării interacțiunii optime copil – logoped și continuarea activității de corecție a tulburării de vorbire acasă.

Obiectiv principal al cercetării îl constituie dezvoltarea unui sistem expert care să permită realizarea personalizată a unui program de terapie logopedică a deficiențelor de pronunție.

Pentru realizarea acestui obiectiv al proiectului s-a urmărit elaborarea și implementarea unui sistem informatic inteligent de terapie a tulburărilor de pronunție (dislalia) specifice limbii române (sistem CBST – computer-based speech therapy), ca metodă logopedică adjuvantă, personalizată și centrată pe client.

Acest sistem prezintă 2 componente majore:

- ❖ 1. sistemul de calcul al logopedului, care include:
 - un model grafic virtual 3-D al aparatului fono-articulator;
 - o componentă audio de monitorizare a evoluției copiilor, inclusiv cu exemplificări;
 - un sistem expert care va produce inferențe luând în considerare evoluția datelor audio, puse la dispoziție de sistemul cronologic de monitorizare.
- ❖ 2. dispozitivul mobil, cu care va lucra logopatul, inclusiv exercițiile pentru acasă. SoC-ul pentru această aplicație cuprinde 3 componente:
 - componenta audio (înregistrare, prelucrare, redare);
 - componenta grafică (o interfață adecvată);
 - facilitățile de calcul necesare procedurilor de evaluare, comunicării cu PC-ul logopedului.

Obiective specifice - Pentru a răspunde mai bine obiectivului principal s-a impus elaborarea unui ghid terapeutic în vederea dezvoltării unui sistem expert pentru terapia personalizată a tulburărilor de limbaj care să permită realizarea unui traseu de antrenare individualizată a pronunției în funcție de categoria de defect, experiența anterioară în terapia pronunției și evoluția anterioară a copilului.

Datele au fost structurate urmărindu-se patru obiective specifice:

O1. Prezentarea detaliată a programului terapeutic logopedic organizat în două mari etape: etapa terapiei generale și etapa terapiei specifice fiecărui sunet;

O2. Prezentarea programului terapeutic logopedic pentru fiecare sunet cu exemplificarea fiecărui tip procedural și tehnic din punct de vedere logoterapeutic;

O3. Prezentarea terapiei logopedice în perspectiva utilizării ei într-un PROGRAM LOGOPEDIC - PSEUDOCOD care să permită transpunerea acestor procedee și tehnici în cadrul unui program informatic pe care copilul să-l utilizeze în vederea impostării, consolidării și automatizării achizițiilor realizate împreună cu logopedul;

O4. Stabilirea unui sistem de reguli pentru sistemul expert care să permită utilizarea acestui program în funcție de categoria de defect, experiența anterioară în terapia pronunției și evoluția anterioară a copilului;

B) Prezentarea generală a cercetării

În prima parte a proiectului echipa de psihologi-logopezi a realizat, pe baza materialelor bibliografice și a experienței practice a membrilor echipei, programe detaliate de terapie logopedică pentru fiecare sunet. Programele complexe de terapie logopedică au fost analizate de echipa mixtă de psihologi-logopezi și informaticieni cu scopul de a transpune în plan informatic procedeele logopedice și de a realiza un program terapeutic pseudocodat util realizării programului sistemului expert.

Acest *sistem expert* cuprinde două părți:

a) un program de lucru al copilului cu logopedul și

b) un program de lucru al copilului acasă, în vederea exersării și consolidării achizițiilor realizate împreună cu logopedul.

Acest program terapeutic pseudocodat include succesiunea etapelor programului teoretic privit atât din perspectivă logopedică, cât și din perspectiva sistemului expert. Pornind de la modelul programelor de terapie logopedică (teoretic și pseudocodat) am realizat programele logopedice specifice pentru fiecare sunet: s-a exemplificat fiecare exercițiu din terapia generală și cea specifică, la care se adauga setul de exerciții utilizat de sistemul expert. Programele terapeutice pseudocodate pentru realizarea sistemului expert stabilesc arbori de decizie pe baza unui sistem de reguli de decizie care are în vedere următoarele variabile: categoria de defect, experiența anterioară în terapia pronunției și evoluția anterioară a copilului.

În realizarea ghidului terapeutic s-au precizat tehnicile terapeutice specifice fiecărei forme dislalie: atât metodelor și procedeele generale: gimnastica și miogimnastica corpului și a organelor care participă la realizarea pronunției, educarea respirației și a echilibrului dintre inspir și expir, educarea auzului fonematic, cât și metodele specifice pentru realizarea impostării, consolidării și automatizării sunetului.

Premise științifice și tehnice. Ideea realizării unei terapii bazate pe calculator (CBST) în cazul dislaliei, pentru limba română, se bazează pe două premise majore:

1. eficiența dovedită a integrării calculatorului în terapia logopedică clasică a dislaliei (soft-uri educaționale și terapeutice) pentru limba engleză;

2. eficiența dovedită a introducerii mijloacelor audio-vizuale în terapia logopedică a altor tulburări de vorbire decât dislalia, pentru limba română: (în terapia logonevrozelor, a dificultăților dislexo-disgrafice).

În elaborarea precodată a programului logopedic au fost evidențiate **următoarele principii**:

- respectarea particularităților de vârstă ale copilului, ale tipului și gradului de deficiență, precum și ale nivelului de școlarizare atins;

- respectarea caracterului unitar în intervenție (prin corelarea cu demersurile medicale, pedagogice sau de psihodiagnoză);

- respectarea succesiunii etapelor de corectare, conform cu structurile fonetice tot mai complexe în care sunetul este integrat;

- trecerea în cursul corectării prin planuri acționale diferite (de la imagine la fonem și viceversa);

- folosirea jocului didactic în orice etapă a programului de intervenție logopedică;

- exersarea permanentă a noilor achiziții fonarticulatorii în contexte de comunicare normale;

- folosirea psihoterapiei ca mijloc de sprijin pe tot parcursul programului de intervenție logopedică;

- asigurarea continuității în activitatea corectiv-recuperatorie prin implicarea familiei, a cadrului didactic, a prietenilor copilului.

Produsul final va fi reprezentat prin următoarele sisteme:

• un sistem inteligent instalat pe calculatorul din cabinetul logopedului incluzând și un model virtual auditiv și vizual al mecanismului fonoarticator (o noutate pe plan European)

• un sistem înglobat destinat a fi un prieten de „terapie” a copilului.

Sistemul inteligent dezvoltat pe calculatorul logopedului va cuprinde: o componentă de monitorizare a evoluției copiilor, inclusiv cu exemplificări audio și un sistem expert care va produce inferențe urmărind datele audio și cronologice puse la dispoziție de sistemul de monitorizare

În timpul ședințelor conduse de logoped, instrucțiunile date copilului pentru îmbunătățirea performanțelor pronunției sale necesită o serie de explicații detaliate privind mișcarea tuturor componentelor implicate în vorbire. Terapia actuală presupune folosirea unor mulaje demonstrative rigide, statice care nu se apropie în nici un caz de posibilitățile dinamice de vizualizare, explorare și interacțiune prezente într-un mediu virtual, cu posibilitatea redării acustice a pronunțării funcție de poziționarea diverselor elemente implicate în pronunție.

Trebuie subliniat ca dispozitivul mobil de terapie personalizate va realiza două obiective principale:

1. utilizarea dispozitivului de către copil pentru a realiza „temele de acasă”.

2. preluarea eșantioanelor de către logoped sau alte persoane specializate, pentru a fi clasificate automat.

Prin conectarea la un calculator, aceste eșantioane clasificate vor fi memorate într-o bază de date care va fi utilizată pentru îmbunătățirea ulterioară a sistemului de terapie.

Funcțiunile dispozitivului mobil pentru training asistat utilizat de copilul cu tulburări de pronunție sunt:

- prezentarea exercițiului pe care copilul trebuie să-l efectueze individual;
- interacțiunea personalizată cu logopatul (vârsta, sex, diferențe de accent) în timpul terapiei;
- evaluarea și încurajarea progreselor obținute de logopat;
- prelevarea eșantioanelor audio pentru învățare și a exercițiilor efectuate de copil;
- realizarea comunicării la calculatorul logopedului.

Sistemele informatice cu feedback în timp real dedicate tulburărilor patologice de vorbire sunt de ordin relativ recent în principal datorită necesității unei puteri de calcul corespunzătoare. Progresele realizate în știința și ingineria calculatoarelor fac ca proiectarea și implementarea unui astfel de sistem să poată fi abordate cu un risc scăzut. Pronunțiile copiilor pot fi memorate pentru a fi utilizate la îmbunătățirea sistemului.

Avantajele specifice ale unui sistem expert de tratament al copiilor cu tulburări de vorbire constau în:

- răbdare, flexibilitate și timp de lucru nelimitat în intervalele dorite de copil;
- prezența mai apropiată – sunt mulți copii care comunică foarte greu cu persoane în vârstă, însă cu un dispozitiv tip jucărie se simt mai degajați;
- explicații mai precise;
- evaluare obiectivă a progresului care pentru un expert uman este foarte greu de realizat, sistemul în schimb este proiectat să analizeze obiectiv evoluția fiecărui caz în parte pe intervale mici de timp.

Sistemul automat de terapie personalizată păstrează o evidență precisă a evoluției și, prin adaptarea cât mai exactă a exercițiilor la nivelul la care a ajuns fiecare copil, construind un eșafodaj complex ce va contribui la ameliorarea defectelor de pronunție într-un timp mai scurt. Rezultatele experimentale de natură audio care vor fi colectate în etapa inițială a cercetării și analiza acestora asistată de specialiști cumulate cu rezultatele cercetărilor existente în domeniu vor asigura un punct de start în estimarea unor modele care să asigure un efect vizual pozitiv asupra pacientului.

Cercetarea cuprinde trei etape:

- 1. o etapă experimentală vizând aplicarea metodologiei de cercetare de tip pre-test – post-test (prin evaluare inițială și finală) pentru a analiza comparativ eficiența demersurilor terapeutice clasice și asistate;
- 2. o etapă diagnostică presupunând o cunoaștere a atitudinii cadrelor didactice și a părinților față de utilizarea dispozitivului înglobat mobil în terapia dislaliei;
- 3. o etapă integrativă constând în identificarea unor principii și metodologii de proiectare a terapiei asistate rezultate în urma celor două etape anterioare.

Anticipăm faptul că principalele beneficii aduse de implementarea rezultatelor acestui proiect vor consta în *reducerea perioadei de terapie prin realizarea corectării într-un timp mai scurt și antrenarea mai eficientă a copilului în activitatea terapeutică prin modalitățile vizuale și audio utilizate*. În plus, modelul virtual al cavității bucale va permite demonstrarea poziționării corecte a elementelor vorbirii, logopatul dispunând de un puternic instrument vizual tridimensional pe care îl poate explora și cu care poate interacționa.

Echipa ieșeană de cercetători a realizat un studiu amplu cu privire la metodele de evaluare a tulburărilor de vorbire (în special a dislaliei), elaborând o metodologie complexă de diagnosticare obiectivă a diverselor forme de disalie, pentru limba română. O a doua direcție de cercetare s-a axat pe analiza aprofundată a diverselor orientări terapeutice, realizându-se un studiu comparativ cu privire la eficiența metodelor logopedice clasice (generale și specifice), aplicate în tratamentul tulburărilor de vorbire ale limbii române.

În paralel s-a analizat și perspectiva terapiei logopedice moderne, care introduc mijloacele audio-vizuale ca metodă adjuvantă în terapia tulburărilor de vorbire, atât pe plan internațional cât și intern. S-a realizat un design experimental (60 copii dislalici) pentru a valida eficiența integrării calculatorului în etapa de consolidare a pattern-ului pronunției corecte.

În următoarea fază a proiectului, echipa a elaborat un **ghid terapeutic**, în care se precizează tehnicile terapeutice specifice fiecărui tip de disalie în parte: atât metodele și procedeele generale: gimnastica și miogimnastica corpului și a organelor care participă la realizarea pronunției, educarea respirației și a echilibrului dintre inspir și expir, educarea auzului fonematic, cât și metodele specifice: impostare, consolidare și automatizare a sunetelor corectate. Pe lângă prezentarea clasică a acestor programe terapeutice, s-a realizat și transpunerea lor sub formă de pseudo-cod (pentru a veni în sprijinul specialiștilor din știința calculatoarelor care au ca obiectiv dezvoltarea programelor informatice corespunzătoare).

De asemenea, echipa noastră elaborează seturi de exerciții specifice pentru fiecare etapă a procesului terapeutic descris în ghidul logopedic, evaluează impactul psiho-social al tehnicilor multi-media la nivelul educatorilor și părinților, analizând performanțele sistemului în terapia logopedică.

C) Perspective

Estimăm că prezenta cercetare va stimula cercetările legate de eficiența terapiei clasice comparativ cu cea asistată de calculator la nivel național și european. Rezultatele ulterioare vor putea fi comparate cu sisteme inteligente similare din țări care utilizează un limbaj fonetic cu caracteristici fonetice similare limbii române.

Elaborarea și implementarea acestui sistem informatic inteligent de terapie a tulburărilor de pronunție (dislalia) vor permite:

1. creșterea eficienței terapiei dislalicilor prin dotarea cabinetelor logopedice cu soft-uri terapeutice și calculatoare care să permită aplicarea metodelor computerizate adjuvante;
2. eliminarea pierderilor terapeutice prin pauzele de exersare supervizată din timpul vacanțelor; prin intermediul dispozitivului mobil înglobat, copilul va putea să continue exercițiile terapeutice acasă, fără prezența efectivă a logopedului (indirect s-ar putea obține și un beneficiu financiar al familiilor cu copii dislalici);
3. stimularea cercetării la nivel european a terapiei tulburărilor de vorbire, prin integrarea noii tehnologii informatice (modele vizuale tridimensionale în timp real, sistem expert de evaluare, dispozitiv mobil) în programul de terapie logopedică;
4. colaborarea cu alte proiecte internaționale care dezvoltă aceeași temă (cu specific pe limbile respective), în vederea realizării unui sistem software multilingual.

Concluzii

Analiza mijloacelor audio-vizuale în terapia tulburărilor de limbaj la preșcolari și școlari mici pune în evidență eficiența integrării calculatorului în terapia logopedică în comparație cu metodele clasice (mape cu imagini color, fișe cu liste de silabe, cuvinte).

Creșterea eficienței terapiei logopedice a dislaliei prin introducerea exercițiilor computerizate și a mijloacelor audio-vizuale la preșcolari și școlari mici se realizează prin:

- o crearea unei ambianțe speciale de învățare;
- o facilitarea unei modalități superioare de utilizare a informației;
- o folosirea unei tehnologii cu grad ridicat de atractivitate;
- o accesibilitatea crescută la seturi de exerciții terapeutice realizate într-o formă grafică deosebită (culori, animație etc.);
- o creșterea timpului efectiv de lucru a terapeutului cu logopatul, în cadrul ședințelor de terapie etc.

Integrarea calculatorului în terapia logopedică alături de metodele clasice contribuie la atingerea mai rapidă a scopurilor terapeutice:

- o formarea deprinderilor corecte de pronunție,
- o dezvoltarea vorbirii în general,
- o îmbogățirea vieții afectiv-emoțională,
- o stimularea imaginației

La eficiența logoterapeutică sporită a programului ce utilizează computerul și mijloacele audio-vizuale contribuie interesul deosebit pe care acestea îl trezesc subiecților, captarea atenției copiilor de către aceste instrumente, ceea ce facilitează efectul metodelor de intervenție logopedică propriu-zisă. De asemenea, ele eficientizează randamentul logopedului – căutarea planșelor, manipularea lor etc., facilitator fiind mouse-ul computerului.

Un alt avantaj determinant al utilizării computerului și a mijloacelor audio-vizuale este cel al

conținutului propriu-zis al programelor terapeutice, adică al materialelor utilizate în aceste programe: diversitatea și caracteristicile cromatice (culori, luminozitate, contrast) ale imaginilor prezentate copiilor sunt mult sporite și pot fi adaptate pentru a obține o vizibilitate cât mai bună în cazul fiecărui copil.

Bibliografie selectivă:

1. Arends N. (1993), The visual speech apparatus. An aid for the speech training, Manuscript, Instituut voor Doven, Nijmegen, 135-156.
2. Arends N., Povel D.J., Michielsen S., Claassen J., Feiter I. (1991), An Evaluation of the Visual Speech Apparatus (VSA), Speech Communication, 10, 405 - 414
3. Bell, A. M. (1997) Visible speech or self-interpreting physiological letters for the writing of all languages in one alphabet, Simpkin and Marshall, London
4. Bishop M., (1999), Latent variable models, in Learning in Graphical Models, Jordan M. (Ed.), NATO Science Series, MIT Press, Boston, 372-402
5. Buică, C. (2004) Bazele defectologiei, Ed. Aramis
6. Clark, J., Yallop, C. (1991) An Introduction to Phonetics and Phonology, Oxford, Blackwell Inc.
7. Egger, H. (2004) Curs de Logopedie/Psihiatrie, organizat de Institutul pentru Dezvoltarea Copilului - Fundația Tulane SUA, Iași
8. Eriksson, E. (2004) User-based Design Recommendations for a Computer-based Speech Training System, Master Thesis, TMH, KTH
9. Gherguț, A. (2005) Sinteze de psihopedagogie specială, Polirom, Iași
10. Gibbon et al. (1991) Visual display of tongue palate contact: Electropalatography.. (context) Harcastle
11. Giirding E, Bannert, R. (1979) Optimering av svensk uttalsundervisning. Praktisk Lingvistik 1, 1-9. Lund: Department of Linguistics, Lund University.
12. Glaze, L.E. (2004) Curs de Logopedie/Psihiatrie, organizat de Institutul pentru Dezvoltarea Copilului-Fundația Tulane, Iași
13. Hatzis, A., Green, P.D. (2001) A two dimensional kinematic mapping between speech acoustics and vocal tract configurations. Workshop on Innovation in Speech Processing, (WISP'01), Stratfordupon-Avon, UK
14. Hatzis A (1999). Optical Logo-Therapy (OLT), Computer-based audio-visual feedback using interactive visual displays for speech trenaing, Dept. of Computer Science, University of Sheffield, UK.
15. Hatzis, A., Green, P.D., Howard, S. (1999) Visual Displays in Practical Auditory Phonetics Teaching, Phonetics Teaching & Learning

- Conference (PTLC'99), University Collage of London, UK
16. Hăvârneanu, C. (2000) Cunoașterea psihologică a persoanei, Editura Polirom, Iași
 17. Hirsh, P.K. (2004) Assessment of Normal and Atypical Language, First Regional Child Development Conference, București
 18. Javkin, H. (1994) A new Speech Training System: Acoustic/Articulatory Data, Video Games and Synthesized Model Parameters, 2nd Int. Symposium on Speech and Hearing Sciences, 81-92, Osaka, Japan.
 19. Kewley-Port, D., Watson, C.S., Cromer, P.A. (1987) The Indiana Speech Trening Aid ISTR: A microcomputer-based aid using speaker-dependent speech recognition, (Synergy'89), The 1987 ASHF Computer Conference, Proceeding, 94-99
 20. Leavitt, L. (2004) Evaluation and Treatment of Children with Developmental Disabilities, First Regional Child Development Conference, București
 21. Levitt, H. (1993) The impact of technology on speech rehabilitation. Proceedings of an ESCA Workshop on Speech and Language Technology for Disabled Persons, Stockholm, Sweden.
 22. Lindau M. (1978), Vowelfeatures, Language, 54: 541-63
 23. Lindblom, B., Ohman, S. (eds) (1979), Frontiers of speech communication research, New York: Academic Press.
 24. McAllister R (1986). Tekniska hjälpmedel i Uttalsundervisningen: en delrapport. PU-rapport 1986:1, Stockholms Universitet, Pedagogiska Utvecklingsenheten
 25. Mititiuc, I. (1996) Probleme psihopedagogice la copilul cu tulburări de limbaj, Editura Ankarom, Iași
 26. Neamțu, C., Gherguț, A. (2000) Psihopedagogie specială, Polirom, Iași
 27. Nickerson, R.S., Kalikow, D.N., Stevens, K.N. (1976) Computer-aided speech training for the deaf, JSHD, 41, 120-132
 28. O'Kelly, J. (2002) The Computer's Role in Speech Therapy, Dept. Of Computer Science, Technical Report Series, National University of Ireland, Maynooth
 29. Osberger, M.J., Moeller, M.P., Kroese, J.M. (1981) Computer-assisted speech training for the hearing impaired, J. of the Academy of Rehabilitative Audiologists, 14, 145-158
 30. Oster, A.M. (1996) Clinical applications of computer-based speech training for children with hearing impairment, Proceedings of ICSPL 96, 157-160, Philadelphia, USA
 31. Oster, A.M., Vicsi, K., Roach, P., Kacic, Z., Barczikay, P. (1999) A multimedia multilingual teaching and training system for speech and hearing impaired children, SPECO, Proceedings of Fonetik 99, 149-152. Gothenburg, Sweden.
 32. Rabiner L.R. and Schafer R.W. (1988), „Digital Processing of Speech Signal”, Prentice-Hall
 33. Risberg, A. (1968) Visual aids for speech correction, American Annals of the Deaf, 113, 178-194
 34. Rooney, E., Carraro, F., Dempsey, W., Robertson, K., Vaughan, R., Jack, M. (1994) HARP: an autonomous speech rehabilitation system for hearing-impaired people. In Proc. 1994 International Conference on Spoken Language Processing (ICSLP94), 2019-2022. Yokohama, Japan
 35. Tobolcea, I. (2000) Orientări psihologice și logopedice în logonevroză, Editura Fundația Axis, Iași
 36. Tobolcea, I. (2001) Tehnici audio-vizuale moderne în terapia logonevrozei, Editura Spanda, Iași
 37. Tobolcea, I. (2002) Îndrumător practic în terapia dislaliei, Editura Spanda, Iași
 38. Tobolcea, I. (2002) Intervenții logo-terapeutice pentru corectarea formelor dislalice la copilul normal, Editura Spanda, Iași
 39. Tonninger, T.H. (2004) Children with Special Health Care Needs, First Regional Child Development Conference, București
 40. Yamada, Y., Murata, N. (1991) Computer Integrated Speech Training Aid, Intern. Symposium on Speech and Hearing Sciences, Osaka, Japan.

STRATEGII EDUCATIONALE UTILIZATE ÎN VEDEREA ADAPTĂRII ȘI INTEGRĂRII ȘCOLARE A ELEVILOR CU INFIRMITATE MOTORIE CEREBRALĂ (I.M.C.)

Carmen Marilena ȘERBĂNESCU și Raluca Antonela DIN

Școala Specială nr. 7

București, România

carmen_marilena_serbanescu@yahoo.com

REZUMAT:

Structura. Lucrarea referitoare la domeniul educational din cadrul psihopedagogiei speciale este structurata pe sase capitole, ce trateaza: infirmitatea motorie cerebrala (I.M.C.)-consecinte, dificultati, deficiente de invatare; integrarea scolara a copiilor cu dizabilitati neuromotorii; managementul mediului educational; strategii educationale utilizate în activitatea cu elevii cu dizabilitati neuromotorii; evaluarea psihologica a unui elev cu I.M.C.; studiu de caz.

Strategii educationale. Lucrarea isi propune sa faca cunoscute dificultatile intampinate în educatia si formarea copiilor cu dizabilitati si, de asemenea, sa promoveze incluziunea acestor copii în sistemul scolar, fie al scolii de masa, fie al invatamantului special, în functie de gravitatea diagnosticului. Dorim sa impartasim materialul de fata care reprezinta o culegere succinta de informatii, o experienta de lucru cat si metode specifice utilizate în activitatea cu acesti elevi, tuturor celor implicati în procesul incluziunii scolare.

CAPITOLUL I

I.M.C. – CONSECINTE, DIFICULTATI, DEFICIENTE DE INVATARE

Deficiențele fizice au cauze diverse iar manifestările lor sunt foarte variate. În cadrul acestora se înscriu și deficiențele preponderent neurologice, și anume infirmitatea motorie cerebrală (I.M.C.).

I.M.C. (sau paralizia cerebrală, după unii autori) este cauzată de lezarea centrilor din encefal care au rol în comandă și coordonarea musculară.

Spunem despre un copil că suferă de I.M.C. atunci când o parte a creierului lui nu funcționează sau nu s-a dezvoltat suficient. Zona afectată este de obicei una care controlează mușchii și anumite mișcări ale corpului.

Este important de știut că leziunea care determină apariția acestei afecțiuni nu este reversibilă, nu este vindecabilă, dar, în același timp, aceasta nu este nici progresivă.

Incidența afecțiunii este mare în lume (1 copil la 300 pe plan mondial) fără diferențieri semnificative legate de statutul etnic sau socio-economic.

Formele principale ale I.M.C.

Există *trei tipuri de I.M.C.* în funcție de predominantă mesajelor afectate: *spastica, atetoidă și ataxică*. Multi dintre cei care suferă de această afecțiune prezintă o combinație a acestor tipuri. După alți autori, paralizia spastică/deficiențele neuromotorii se clasifică în: hemiplegii, paraplegii, tetraplegii.

Consecințele I.M.C.

I.M.C. este o stare care afectează motricitatea în grade diferite, de la foarte ușor la foarte sever. Nu există două persoane afectate în mod identic. Unii sunt afectați foarte puțin, alții au dificultăți de vorbire, mers, de folosire a mâinilor, nu pot sta pe scaun fără

suport și au nevoie de ajutor pentru aproape toate sarcinile cotidiene.

Un copil care suferă de I.M.C. poate prezenta în grad diferit, următoarele caracteristici:

- *mișcări lente, neîndemânate sau spasmodice;*
- *rigiditate;*
- *slăbiciune;*
- *spasme musculare;*
- *molicieune;*
- *mișcări involuntare;*
- *debutul unei anumite mișcări generează o mișcare diferită, nedorită.*

Prognosticul evoluției unui copil cu I.M.C. este dificil de determinat, mai ales dacă copilul este foarte mic. Pe măsura ce copilul crește starea lui nu se agravează, dar anumite dificultăți pot fi observate mai ușor.

Recuperarea copilului trebuie făcută cât mai de timpuriu, ajutând copilul să se adapteze la dizabilitate.

Dificultăți asociate I.M.C.

Unii copii cu I.M.C. pot prezenta anumite *dificultăți* (nu în mod obligatoriu):

- *epilepsie* (tulburări comitiale care pot fi controlate cu ajutorul medicamentelor);
- *dificultăți de vorbire* care sunt deseori asociate cu probleme de deglutiție și masticatie;
- *dificultăți de înțelegere a limbajului oral;*
- *dificultăți de auz*, mai ales copiilor cu atetoză;
- *dificultăți de apreciere a distanțelor, vitezelor (abilități perceptiv-motorii)*, greutăți de diferențiere și comparare a formelor (*percepție a spațiului*) sau dificultăți de constientizare a mișcărilor și pozițiilor corporale (*Kinestezie*);
- *dificultăți de coordonare ochi-mână, tulburări de limbaj sau de reactivitate emoțională etc.*

I.M.C. și deficiențele de învățare

Se poate crede despre copiii cu I.M.C. că au dificultăți de învățare pentru că nu pot merge, nu-și pot controla bine mișcările, nu pot vorbi uneori. Totuși, mulți copii cu I.M.C. au o inteligență medie sau peste medie.

Unii copii cu I.M.C. au deficiențe de învățare, adică învață într-un ritm mai lent. Dificultățile lor pot fi ușoare, moderate sau severe.

Copiii cu I.M.C. pot avea o dificultate de învățare specifică, în sensul unei probleme legate de un anumit tip de activitate, cum ar fi cititul, scrisul, desenul sau aritmetica, întrucât sunt afectate anumite zone cerebrale.

CAPITOLUL II

INTEGRAREA SCOLARĂ A COPIILOR CU DIZABILITĂȚI NEUROMOTORII

Integrarea este un proces de inserție activă și eficientă a individului în activități sociale, în grupuri sociale și, într-o accepțiune mai largă, în viața socială. În ansamblu, acest proces se realizează prin diverse forme și mijloace, cum ar fi: instruirea, educația și serviciile sociale.

Integrarea școlară se referă la adaptarea oricărui copil la cerințele școlare.

Integrarea socială presupune integrarea copilului sau a persoanei în diversele forme de viață comunitară cu asumarea de roluri și stabilirea de relații sociale în grupul social în care trăiește și își desfășoară util activitatea socială.

Integrarea socială a persoanelor cu dizabilități se poate defini prin relația stabilită între persoanele cu dizabilități și societate, la diferite niveluri.

Societatea modernă trebuie să elimine excluderea de la educație a unor categorii de copii, mai vulnerabili, care se confruntă cu anumite dificultăți.

Conceptul integrării ia în considerare dezideratul educării tuturor copiilor, adică prezenta tuturor copiilor cu nevoi speciale în sistemul de învățământ, fie el special sau obisnuit.

Sistemul de educație trebuie să se adapteze și în termenii flexibilității curriculare.

Scoala trebuie să-și extindă scopul și rolul pentru a putea răspunde unei mari diversități de copii.

Este necesar ca învățământul, în calitatea sa de prestator de servicii, să se adapteze cerințelor copiilor, și nu invers.

Tinta finală este să se asigure ca toți copiii să aibă acces la o educație în cadrul comunității care să fie adecvată, relevantă și eficientă.

CAPITOLUL III

MANAGEMENTUL MEDIULUI EDUCATIONAL

Copiii cu dizabilități neuromotorii sunt familiarizați de mici cu mediul școlaresc, cu

programele de reabilitare și recuperare. De aceea, *adaptările mediului educațional* pot fi discutate cu specialiștii în recuperare dar și cu familia.

Copiii cu I.M.C. prezintă o serie de dificultăți specifice de procesare a informației, ceea ce duce la adaptarea riguroasă a cadrului educațional, conform recomandărilor specialiștilor în domeniu.

Organizarea spațiului de învățare

Pentru copiii cu dizabilități neuromotorii acesta trebuie să fie larg, aerisit, să permită deplasarea copilului în siguranță, să existe culoare și uși largi, bare de susținere în încăperile în care copilul are acces.

Alte reguli de organizare a spațiului:

- rampe la intrările în clădire și pe trepte, pentru accesul copiilor în fotoliul rulant;
- mobilier modular de dimensiuni reglabile, pentru ajustarea sa la înălțimea copilului în fotoliul rulant;
- rafturi la îndemână copilului, cel puțin cele pe care se afla obiecte uzuale;
- scaune cu manere;
- benzi adezive (cu arici) pentru prinderea copilului de scaun.

Din cauza problemelor de coordonare oculo-manuală pe care le prezintă copiii cu I.M.C. sunt necesare următoarele materiale:

- ❖ banci cu rebord vertical, pentru prevenirea caderii frecvente a obiectelor de pe masă;
- ❖ materiale antiderapante (cauciuc, bucăți de mocheta etc.) folosite pentru fixarea tuturor obiectelor pe banca unde se lucrează;
- ❖ vesela adaptată;
- ❖ creioane și pensule groase, eventual dublate de material de izopren sau cauciuc, pentru ușurința utilizării;
- ❖ suporturi verticale de lucru (sevăle mari și mici), cel puțin pentru perioadele de achiziție a scris-cititului;
- ❖ litere și cifre magnetice mari;
- ❖ tablite magnetice;
- ❖ suport vizual al informației: planșe, afișe;
- ❖ calculator, mouse și tastatură adaptate.

CAPITOLUL IV

STRATEGII EDUCATIONALE UTILIZATE ÎN ACTIVITATEA CU ELEVII CARE AU DIZABILITĂȚI NEUROMOTORII

Strategii de predare

- Profesorul trebuie să stea cât mai mult timp așezat, să îi vada pe toți elevii și să fie la distanță mică de ei; de aceea, se recomandă ca așezarea copiilor în jurul profesorului să fie în forma de cerc;
- Tonul vocii profesorului nu trebuie să fie strident sau răstăit, acești copii au deseori probleme de procesare a informației;
- Lucrul în grup trebuie alternat cu cel individualizat;

- Elevul cu I.M.C. trebuie permanent incurajat în direcția autonomiei.

Strategii educationale pentru imbunatatirea abilitatilor motorii

Lipsa de indemanare, spasmele si miscarile involuntare, dificultatile de prehensiune a creionului specifice copiilor cu I.M.C., afecteaza intreaga lor functionare motorize, ca si comunicarea de baza.

Una din implicatiile majore ale acestor particularitati apare în activitatea, specific scolara, de scriere. Viteza scrierii este evident mai redușă, uneori fiind dificila chiar apucarea creionului sau a pixului. Multe din aceste probleme pot fi inșă depășite prin utilizarea unor mijloace auxiliare simple. Profesorul trebuie sa ia în considerare permanent, ca pe o provocare continua, necesitatea de a planifica fiecare secventa de invatare într-un mod care sa minimalizeze obstacolele, astfel vor exista mari șanse de dezvoltare-invatare în școala, pentru acesti copii.

Sugestii pentru ameliorarea comunicarii

Elevii cu I.M.C. au adesea probleme în domeniul atentiei și al invatarii și se confrunta cu frustrari. Unii dintre ei renunta la lupta și se percep înregistrând numai eșecuri, alții pot prezenta probleme de comportament care isi au originea în eforturile majore și nerecompensate de invatare.

Copiii trebuie ajutati sa-si intealega dificultatile și în acelasi timp sa accepte ca au și „parti tari” și „parti slabe”.

- Profesorul trebuie sa fie intelegator și empatic.

Empatia poate reduce frustrarea și anxietatea pe care acesti copii o resimt în raport cu deficiența, astfel încat este important ca profesorul sa sublinieze faptul ca știe ca ei trebuie sa muncească mai mult decât alții pentru a face fata cerintelor școlare. Elevii trebuie sa știe ca profesorul va fi alături de ei și va face totul pentru a-i sprijini și a face școala mai accesibila pentru ei.

- Profesorul trebuie sa discute cu ei „partile tari” și interesele.

Copilul va fi ajutat sa-si identifice adevaratele calitati, utilizand exemple concrete și evitand lauda neintemeiata.

- Profesorul trebuie sa discute cu ei „partile slabe”.

Se va utiliza un limbaj simplu pentru a explica aspectele invatarii care sunt cel mai dificil de realizat de catre copil.

- Profesorul trebuie sa-i ajute pe elevi sa-si mentina optimismul.

Se vor sublinia copilului posibilitatile de evolutie, potrivit fortelor de care dispune; va fi ajutat sa intealega ca poate reusi prin confruntarea cu slabiciunile lui și întărirea fortelor proprii; va fi ajutat sa-si dezvolte un sentiment de control al propriului comportament și asupra invatarii, facandu-l responsabil de progresul înregistrat.

- Profesorul va stabili obiective realiste. Copilul va fi ajutat sa-si stabilească scopuri de scurta durată și de lunga durată.

Este important sa-l determinam sa gandească realist despre atingerea scopurilor și sa realizeze ca succesul nu depinde de realizarea deplina a obiectivelor.

- Profesorul trebuie sa identifice un aliat.

Copilul trebuie ajutat sa găsească un MENTOR – un profesor favorit, un alt adult, un copil mai mare – care este dispus sa lucreze cu el și sa-l ajute. Trebuie sa i se explice ca se poate ajuta el însuși dacă împartășește cu alții problemele sale și modul sau cel mai eficient de invatare.

- Profesorul trebuie sa ferească copilul de eventualele umilinte.

Copilul trebuie ajutat sa-si consolideze aprecierea de sine, sa-si mentina un sentiment de mandrie și demnitate, evitand criticarea lui în public și ferindu-l de umilinte sau de sentimentul de rusine în fata colegilor, familiei sau altor persoane.

Toate aceste sugestii de facilitare a comunicarii fac parte dintr-un ansamblu de metode și tehnici de autocunoastere și intercunoastere aplicate la clasa, profesorul realizand astfel consilierea fiecarui elev.

Sugestii pentru ameliorarea cititului

- ✓ Se vor folosi jocuri cu cuvinte.

Acestea construiesc vocabularul și facilitează intelegerea verbala (rebusuri, scrabble etc.).

- ✓ Se va citi zilnic cu glas tare.

Este bine sa fie incurajati copiii sa citească indicatii, etichete, semne, în clasa, acasa, în masina, în magazine și sa discute ceea ce au citit.

- ✓ Se va utiliza informatia noua pentru consolidare.

Copilul va fi ajutat sa retina datele cerandu-i sa explice, discute sau sa aplice informatia citita, repetand informatia despre care a citit.

- ✓ Se vor asculta casete cu texte citite.

În metodologia invatarii citirii exista o tendinta relativ recenta de a utiliza combinat cele doua metode de baza – cea sintetica și cea analitica. Unii autori (Rye și Skjortmen, 1989) sunt de parere ca, la copiii cu paralizie cerebrala, este mai eficienta metoda analitica decât cea sintetica.

Strategii de ameliorare a achizitiei scrisului

În invatarea scrierii trebuie sa se tina seama de anumite limitari functionale: în coordonarea mana-ochi, în functionarea perceptiv-motorie, în stabilirea dominantei mainii etc. Pentru asimilarea unor concepte de baza necesare scrierii (sus-jos; stanga-dreapta; linie dreapta-linie curba etc.) sunt utile și o serie de exercitii specifice- legate de educarea psihomotricitatii și de structurarea spatio-temporala.

- Profesorul va evalua separat mecanismul scrierii și continutul.

Copilul va fi ajutat sa realizeze ca poate avea idei bune, dar trebuie sa-si amelioreze unele abilitati.

Trebuie corectată orice eroare gramaticală sau de vorbire, în particular și într-un mod nederanjant pentru copil.

- Va fi încurajată scrierea liberă.
- Se vor separa aspectele creative ale scrierii de cele motorii.

Unii dintre copiii care se confruntă cu procesul fizic al notării ideilor pe care le au, pot dicta teme unei alte persoane/copil.

- Se va oferi acces la programe de ameliorare a abilităților de scriere.

Multi copii care se confruntă cu greutăți motorii pot castiga mult prin folosirea calculatorului pentru efectuarea unor teme.

Strategii de ameliorare a achizițiilor în domeniul matematicii

- Se vor preda concepte de bază cu ajutorul obiectelor concrete.

Pentru un copil, trecerea progresivă de la înțelegerea materialului concret la reprezentările în imagini și până la reprezentările numerice abstracte, poate necesita un timp mai îndelungat.

- Se vor oferi materiale specializate.

Pentru a ajuta copilul să-și organizeze calculele, acesta va fi îndrumat să folosească hârtia liniată (sau dictando pe verticală) pentru a pastra numerele aliniate pe coloane. Se va cere să folosească și marker pentru sublinierea cuvintelor cheie.

- Profesorul trebuie să-și precizeze așteptările.

Îl se va spune copilului ce metodă trebuie să folosească pentru a rezolva problema, se va exemplifica procedeul, copilul va fi pus să repete ce are de făcut.

- Se va acorda timp pentru verificarea temei efectuate.

Trebuie subliniat că temele la matematică sunt un proces de învățare, se vor încuraja întrebările, revizuirea, corectarea, mai ales dacă copilul nu e sigur pe el.

- Se va acorda copiilor șansa de a lega conceptele matematicii de situații familiare.

De exemplu, atunci când se introduc măsurile, copiii pot estima măsurile, înaintea efectivei măsurări, greutății sau înălțimii membrilor familiei sau a colegilor, a ghiozdanelor goale sau pline etc.

- Copilul va fi învățat să aplice conceptele matematicii la situații noi.

De exemplu, cum să folosească banii la cumpărături, cât costa ce a cumpărat și cât trebuie să primească rest la banii pe care i-a dat.

- Va fi ajutat copilul pentru a remedia propriile dificultăți.

Acesta trebuie să înțeleagă ce erori face frecvent și va fi ajutat să le elimine.

- Se vor utiliza cât mai multe jocuri matematice.

Jocurile didactice de matematică sunt un sprijin în automatizarea operațiilor matematice.

Sugestii pentru ameliorarea atenției

- ❖ Se vor face pauze mai lungi.
Acest lucru poate fi util mai ales copiilor din clasele primare.

- ❖ Se va utiliza o varietate de metode și procedee de predare, pentru ca elevii să nu se plictisească.

Se vor folosi metode verbale, vizuale, experimentale, de captare a atenției, de antrenare a elevilor la lecție. Se va utiliza trecerea frecventă de la discuție, lectură, la materiale pentru activități de grup. În permanență, trebuie stăruit interesul elevilor pentru lecție.

- ❖ Se va urmări timpul.

Este important de urmărit timpul acordat fiecărei secvențe a lecției, fiecărei teme.

Strategii pentru îmbunătățirea experienței de învățare

Din cauza mobilității reduse, copiii cu I.M.C. au ocazii mai puține de acumulare a experienței necesare învățării școlare. Ei sunt dependenți de asistența oferită și își petrec deseori mult timp în medii protejate, ceea ce îi privează, în bună măsură, de experiența directă cu obiectele și fenomenele, cu faptele reale. Aceste lipsuri pot avea implicații în formarea unor structuri cognitive, cum ar fi cele legate de spațiu (marime, formă, distanță, direcție, loc), de timp (durată, ritm, viteză), culori, cantități etc.

Imaginația profesorului are posibilitatea de a găsi modalități cu sens și atractive în acest scop.

Se vor identifica exact experiențele care lipsesc, pentru a putea construi apoi, eficient, situațiile de învățare. Un rol important revine resurselor locale disponibile, implicării și participării fizice și sociale a copiilor la viața comunității.

Strategii pentru îmbunătățirea coordonării vizual-motorii

Cele mai răspândite probleme care apar la copiii cu I.M.C. sunt cele de direcționare în spațiu. Acestea pot fi o parte a problemelor generale de deplasare în spațiu sau o problemă specifică. Implicațiile asupra activității școlare - în mod deosebit asupra scrierii - sunt evidente. Orientarea spațială este, de asemenea, asociată dificultăților de direcționare.

În compensarea acestor probleme pot fi utilizate anumite strategii și proceduri care pun în lucru o multitudine de stimulări senzoriale, precum:

- ✚ Formarea literelor sau cifrelor în nisip;
- ✚ Trasarea de diverse forme în nisip;
- ✚ Scrierea cu ochii acoperiți etc.

O soluție simplă este utilizarea unor litere decupate, folosirea calculatorului, ceea ce sporește viteza de lucru și scade influența dificultăților direcționale.

Toate strategiile educaționale prezentate constituie cai de soluționare a unor dificultăți specifice în educație, la copiii cu dizabilități neuromotorii.

CAPITOLUL V

EVALUARE PSIHOLOGICA

În urma evaluării psihologice a elevului F.I.D., am obținut următoarele rezultate:

- **Diagnostic psihologic:** deficiența mintală medie; Q.I.=59;
- **Nivelul de comunicare:**
 - prezenta limbajului oral, corect;
 - pronunța corect sunete-cuvinte;
 - denumește obiecte, imagini, acțiuni;
 - înțelege mesajul și comanda verbală;
 - vocabular activ/pasiv relativ bogat;
 - operează (relativ) cu limbajul mimico-gestual;
 - continuă o propoziție sau o idee;
 - relatează o întâmplare;
 - memorează o acțiune simplă;
 - povestește după imagini sau liber;
 - folosește formule de adresare;
 - tulburări ale scrisului cauzate de I.M.C., deficiența motorie severă.
- **Nivelul senzorial:**
 - cunoaște gesturile de bază, dar le execută în limitele diagnosticului;
 - cunoaște proprietățile materialelor (moale-dur, neted-aspru, ușor-greu);
 - identifică formele prin pipăit;
 - identifică temperatura unor obiecte;
 - identifică culorile, formele obiectelor;
 - identifică și ordonează după criteriul marime;
 - recunoaște poziția obiectelor în spațiu, în mișcare;
 - imită o acțiune la comandă, în limita diagnosticului;
 - percepe sunete și zgomote;
 - diferențiază sunete, vocea umană, recunoaște instrumente muzicale.
- **Nivelul psihomotricității:**
 - se deplasează cu ajutorul caruciorului;
 - apucă obiecte, le schimbă locul, poziția;
 - recunoaște segmentele corpului;
 - lateralitate dreaptă;
 - orientare spațială- relativ bună;
 - recunoaște în situații grafice parametrii care servesc la orientarea într-un spațiu: închis-deschis; înăuntru-afară; departe-apropie;
 - în majoritatea acțiunilor poate susține lucrul autonom, dar solicită multe intervenții.
- **Conduite perceptiv-motrice de bază:**
 - grupează obiectele după culoare, formă, marime;
 - identifică obiectele concrete;
 - recunoaște grupe de obiecte, face gruparea după însușiri comune sau deosebiri, grupează după utilitate;

- asociază obiect-obiect; obiect-imagini; imagini-imagini; imagini-cuvânt;
- triază și clasează obiectele;
- verbalizează acțiunea cu obiectele sau imaginile lor;
- orientare temporală relativ bună.
- **Atenție relativ concentrată; ușoară instabilitate a atenției;**
- **Memorie de lungă durată relativ dezvoltată; volum mediu al memoriei;**
- **Voință: actul volitiv mai puțin eficient; impulsivitate a reacțiilor, incapacitate;**
- **Motivație: relativ scăzută în îndeplinirea sarcinilor; extrinsecă, afectivă;**
- **Afectivitate: lăbilă emoțională; dispoziții afective schimbătoare, la interval scurt de timp, imaturitate afectivă;**
- **Temperament mixt melancolic-flegmatic; copilul este comunicativ, obișnuit să se afle în centrul atenției, relatează selectiv cu cei din jur; lipsa de încredere în sine; negativism;**
- **Aptitudini: este atras de dactilopictură, computer, muzică (îi place să cânte), filme, povești.**

CAPITOLUL VI

STUDIU DE CAZ

PREZENTAREA CAZULUI

Elevul F.I.D. a fost înscris la școala specială în anul școlar 2006-2007, în clasa I.

Anterior înscrierii, elevul a fost cuprins într-un program de activități educativ-recuperatorii la un centru de zi pentru copii cu dizabilități neuromotorii (ONG).

La începutul anului școlar, elevul nu vroia să stea la școală, plangea, țipa, făcea crize. Apoi, a acceptat să stea în clasă împreună cu mama sa (4 săptămâni de școală).

Nu dorea să comunice cu profesorul, cu ceilalți colegi, cu personalul școlii. Încet, încet a început să coopereze cu profesorul și colegii.

Comportamentul elevului a necesitat consilierea acestuia și a familiei, aplicându-se tehnici de auto și intercunoaștere, pentru realizarea adaptării școlare și integrării elevului în colectivul clasei.

1. Date personale:

Nume și prenume: F. I. D.

Varsta cronologică: 8 ani

Diagnostic: - I.M.C.

- Handicap motor sever, tetrapareză spastică

- Deficiență mintală moderată

Clasă: I (simultană)

2. Date familiale:

Numele și prenumele părinților: tatăl – G. A.
mama vitregă – M.

Ocupatia parintilor: tatal — asistent personal
D.G.A.S.P.C., sector 1;

mama — casnica

Bugetul familiei: stare materiala precara

Structura familiei: organizata

Componenta familiei: mai are o sora

Relatii familiale: relativ bune

Relatia familie — copil: se ocupa de copil;
hiperprotectie din partea mamei

3. Date medicale:

Nastere: cu probleme

Sarcina: cu probleme

Dezvoltare fizica: s-au observat inca din primele luni
deficiente fizice; copilul a fost bolnavicios, cu dese
convulsii

Interventii medicale: dese operatii la sold si coloana;
nu s-au putut obtine prea multe date despre nasterea si
evolutia copilului

4. Nivel de dezvoltare:

Elevul a venit în clasa I, în septembrie 2006, de la un
centru de zi pentru copii cu dizabilitati neuromotorii
(care este O.N.G.).

Dupa evaluarea initiala s-au constatat urmatoarele:

Probleme cu care se confrunta copilul

- Dificultati de adaptare scolara;
- Nu accepta prezenta si nu vrea sa comunice
cu unele persoane (ex. la inceput nu le
accepta pe cele doua infirmiere ale scolii).
Acum le accepta prezenta, dar nu vrea sa
mearga la toaleta cu ele si nici nu vrea sa
manance cu ele;
- Instabilitate emotional-afectiva. Dependent
emotional de mama, care este hiperprotectoare.
Este rasfatat de mama, fapt pentru care este
extrem de capricios. Aceasta a dus la
tulburari în planul personalitatii si comporta-
mentului, manifestate prin: nervozitate,
autoagresivitate, negativism, dificultati de
relationare cu ceilalti copii si chiar cu
personalul scolii.
- Dificultati de prehensiune a creionului si a
altor instrumente de lucru;
- Dificultati în planul autonomiei personale
cauzate de diagnostic: foloseste cu greutate
tacamurile la masa, se sterge greu la gura si la
nas cu batista si servetelul, nu se poate
deplasa singur (nu poate misca singur
caruciorul), nu se poate duce singur la toaleta,
are în permanenta nevoie de ajutor din partea
unui adult (asistent personal);
- Dificultati de concentrare a atentiei de lunga
durata;
- Dificultati de abstractizare.

Prioritati în rezolvarea problemelor

- Kinetoterapie si gimnastica medicala de
recuperare;
- Realizarea în echipa pluridisciplinara a unui
PIP focalizat pe:

- consiliere si suport psihologic atat a copilului cat si a
familiei;
- adaptarea si accesibilizarea curriculum-ului specific
scolii speciale, clasa I;
- terapie logopedica;
- terapie psihomotrica;
- terapie psihocomportamentala;
- socializare;
- FAPS (formarea autonomiei personale si sociale) si a
deprinderilor de viata cotidiana.

Consiliere si suport psihologic

Consilierea se va face pe baza unui program de
interventie individualizat, fiind elementul esential,
intrucat trebuie sa se intervina prioritar asupra
deficientelor în plan comportamental si socio-afectiv,
pentru a facilita interventia ulterioara privind
adaptarea scolara, instructia si formarea elevului în
procesul invatarii. Se va utiliza abordarea „pas cu
pas”.

Data fiind complexitatea problemelor pe care le
prezinta copilul, interventia psihologica va fi în sensul
unei terapii de scurta durata. Scopul acesteia va fi cel
de a rezolva problemele afectiv-emotionale si social-
relationale constatate. De succesul terapiei psihologice
individualizate depinde si integrarea scolara ulterioara
a elevului precum si succesul în plan instructiv-
educativ.

Trebuie consiliata si familia, în special mama,
pentru a diminua hiperprotectia asupra copilului,
pentru a-i oferi independenta în masura posibilitatilor
lui, a-l responsabiliza si a-i intari increderea în
propriile lui puteri.

Trebuie realizata o relationare adecvata cu intreg
personalul scolii si cu ceilalti colegi prin activitati
extrascolare si extracurriculare, prin care sa se
intareasca coeziunea grupului (activitatile extrascolare
necesita o echipa, raportul va fi de 1/1 — elev-adult).
Obisnuinta cu colectivitatea si activitatea în grup,
ofera exemple pozitive de comportament si pas cu pas,
la inceput, se va face integrarea familiei în diverse
activitati pentru ca elevul sa capete incredere în
ajutorul celorlalti si apoi se va realiza desprinderea de
familie, incercand sa-l determine pe elev sa se
descurce singur în diverse situatii si sa inteleaga ca
poate avea incredere în propriile lui forte.. Trebuie ca
el sa fie antrenat în activitati care-i plac: povesti,
desene animate, exercitii de matematica, muzica.

Adaptarea curriculara individualizata se realizeaza în
scopul obtinerii cel putin a unui grad mediu de reusita
scolara. În plan secundar, aceasta reusita scolara poate
constitui un element suport, intarind si conditionand
efectele terapeutice psihologice. În sensul strict
instructiv, curriculum-ul va fi restrans, pe de o parte,
iar pe de alta parte se va amplifica prin introducerea
unor activitati suplimentare individualizate, destinate
compensarii si recuperarii starii de handicap.

Terapia psihomotrica vizeaza organizarea miscarilor
în actiuni eficiente pentru a compensa handicapul
motor (fizic) si organizarea conduitei si structurilor
perceptiv-motrice de culoare, forma, spatio-tempo-
ralitate. Compensarea handicapului fizic conduce la un

mai bun autocontrol și, implicit, la stabilitate psihomotorie. În consecință, terapia psihomotrică trebuie privită ca o strategie compensator-recuperatorie pe termen lung și mediu, strategie ce completează și amplifică acțiunile psihologice.

FAPS este o componentă a intervenției educative ce se adresează formării și dezvoltării abilităților sociale. Aceste abilități sociale incipiente conduc la ameliorarea disfuncționalităților de interrelaționare pe care le prezintă elevul în relația sa cu partenerii de aceeași vârstă sau de vârste diferite.

- Fiind total dependent de adulți, are puține modele de comportament, iar strategiile de tip FAPS vin în sprijinul formării și exersării competențelor de ordin corporal și psihomotor care să consolideze autonomia personală și socială.

Nevoile imediate ale copilului

- Fizice (medicale, alimentație corespunzătoare, igiena și securitate personală);
- Psihologice (securitate și stabilitate afectiv-emotională, afecțiune, înțelegere și respect);

Observații: Copilul are nevoie să i se arate interes pentru ceea ce este și ce face el, să i se acorde timp, să nu fie judecat sau pedepsit. Dacă fiecare adult, implicat în programul individualizat dar și alții, vor cunoaște profilul bio-psihologic specific copilului, va fi satisfăcută nevoia acestuia de înțelegere. Tratarea copilului cu respect va induce acestuia motivația de a-i respecta pe ceilalți adulți și pe copii. Trebuie să i se explice cu răbdare că el poate face singur, fără ajutorul mamei, anumite sarcini și că mama are alte treburi, în timp ce el trebuie să stea la programul școlar.

Adulții nu trebuie să accepte manipularea lor de către copil.

Că o reușită, mama nu mai stă la ore cu copilul, dar vine în pauze.

- Sociale (comportamente și conduite interrelaționale adecvate diferitelor situații, contexte sociale);
- Nevoia de comunicare verbală corectă, conștientă și expresivă;
- Nevoia de autonomie personală (să cunoască și să aplice reguli de comportare, abilități interrelaționale în micro și macrogrup).

Observație: Nevoia de autonomie personală este strâns legată de nevoia de afecțiune, înțelegere și respect, realizarea uneia condiționând implicit și satisfacerea celeilalte nevoi.

În scopul găsirii unor soluții pozitive de abordare a elevului s-a realizat ANALIZA SWOT:

Puncte tari/slabe pentru reușita intervenției complexe

Puncte tari:

- Existența unei legături mai strânse cu o altă persoană decât mama sa: profesor și/sau colegi;
- Dezvoltarea intelectuală bună care favorizează înțelegerea respectării unor reguli școlare;
- Atragerea lui în activități care-l interesează (stimularea curiozității, interesului);
- Responsabilizarea și laudarea fiecărei reușite.

Puncte slabe

- Prezența unor manifestări precum: conduite agresive, autoagresive, negativism, imaturitate afectivă;
- Conștientizarea și trăirea unor frustrări și sentimente datorate diagnosticului și etichetării de către alții drept „copil neputincios”.

Oportunități:

- Participarea la activități extrascolare care îi plac, care să-l antreneze în colectiv și să-l apropie de colegi (spectacole de teatru, serbări, aniversări, plimbări etc.).

Amenințări:

- Evoluția bolii care determină insecuritatea față de cei din jur, scăderea rezistenței la efort, oboseala, teama etc.
- Mentalitatea familiei și hiperprotecția mamei.

CONCLUZII

După aplicarea tehnicilor de consiliere, după o perioadă de 2 luni, copilul a acceptat programul școlar (8-12), permițându-i mamei lui să-l aducă la școală și apoi să plece, pentru a reveni la ora 12 ca să-l ia acasă, după încheierea programului școlar.

Reușita consilierii copilului și a mamei a fost apreciată de familie și a venit în sprijinul dezvoltării personale a elevului și a desfășurării normale a procesului instructiv-educativ de la clasă.

BIBLIOGRAFIE:

1. Aldescu, L., Buica, C., Dumitras, M., *Integrarea școlară a copilului în dificultate/cu nevoi speciale* – București, Ed. Model M, 2002;
2. Bromley, I., *Tetraplegia and paraplegia*, Edinbur, 1977
3. Carantina, D., *Integrarea școlară a copilului cu handicap fizic, în Educația integrată a copiilor cu handicap*, UNICEF & RENINCO, 1998;
4. Motet, D., *Psihopedagogia recuperării handicapurilor neuromotorii*, București, Ed. Fundației Humanitas, 2001;
5. O.M.S. Geneva, *Clasificarea internațională a funcționării dizabilității și sănătății*, București, Ed. MarLink, 2004;
6. ONU, *Reguli standard privind egalizarea șanselor pentru persoanele cu handicap*, UNICEF, 1994;
7. Robanescu, N., *Reeducarea neuromotorie*, București, Ed. Medicală, 1968;
8. Verza, E., Paun, E., (coord.), *Educația integrată a copiilor cu handicap*, Iași, UNICEF, 1998;
9. Vrasmas, T., *Invatamantul integrat și/sau incluziv*, București,

Site-uri consultate:

www.asksourc.info/res-librarz/disabilitz.htm

www.education.gouv.fr/handiscol/ressources/default.htm

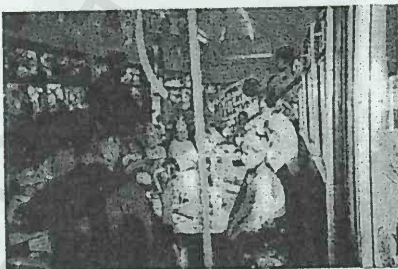
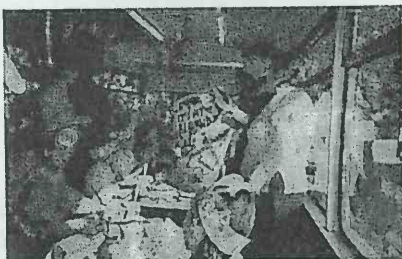
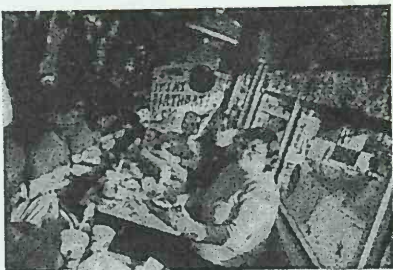
GALERIE DE FOTOGRAFII ALE
ELEVILOR CU I.M.C.



ACTIVITATI EDUCATIVE



ANIVERSAREA UNEI ELEVE LA
RESTAURANTUL MCDONALD'S

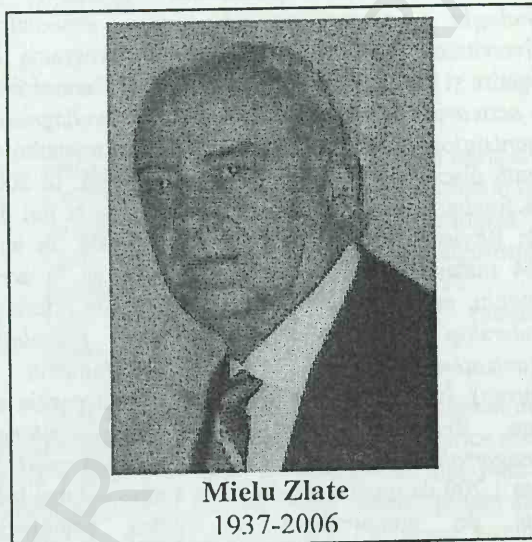


Mielu Zlate este un nume de referință în psihologie la noi în țară. S-a născut la 2 iunie 1937 în orașul Galați. Activitatea sa didactică și științifică s-a derulat pe parcursul a mai bine de patru decenii.

În 1961 absolvă cu diplomă de merit cursurile Facultății de Filosofie Secția de Psihologie a Universității din București și este încadrat ca preparator. Rămâne pe acest post mai mulți ani (până în februarie 1968), după care este încadrat pe post de asistent (între 15 februarie 1968 – 6 februarie 1971). Temporar din martie 1967 până în septembrie 1968 a lucrat ca cercetător științific la Institutul de Științe Pedagogice din București. În mai 1965 se înscrie la doctorat, iar în noiembrie 1969 își susține lucrarea de doctorat intitulată *Corelația dintre empirie și științific în învățare. Însușirea conceptelor biologice*, sub îndrumarea Prof. univ. dr. Gheorghe Zapan. Obține titlul de doctor în psihologie (confirmat de comisia superioară de diplome la 4 martie 1970). Pentru o perioadă lungă de timp (februarie 1971 – octombrie 1990) funcționează pe un post de lector la Catedra de Psihologie a Universității din București, deși activitatea didactico-științifică din acest interval este de excepție. În intervalul octombrie 1990 – octombrie 1992 și-a desfășurat activitatea pe un post de conferențiar. Din octombrie 1992 devine profesor universitar. În 1994 este ales șef al catedrei de psihologie, funcție pe care a îndeplinit-o până la finalul carierei didactice.

Mielu Zlate are merite deosebite în promovarea și dezvoltarea psihologiei în România. Este autorul cu cea mai prolifică operă de la noi din țară: 18 cărți și monografii de specialitate în edituri de prestigiu, coordonează 5 volume, peste 90 de articole și studii în revistele de specialitate în limba română sau în limbi străine, 15 studii în volume de specialitate, participă ca autor și coordonator la publicarea a 11 manuale pentru învățământul preuniversitar; 30 recenzii le cele mai noi lucrări de psihologie autohtone sau din străinătate, susține peste 80 comunicări științifice cu prilejul diferitelor manifestări științifice, peste 50 de titluri de publicistică.

Contribuții științifice deosebite sunt aduse de Mielu Zlate în mai multe domenii ale psihologiei: psihologia organizațională, psihologia personalității, psihologia generală, psihologia socială, psihologia educației. Practic, în aceste domenii a adus cele mai noi idei apărute în literatura mondială, a propus o serie de modele conceptuale și metodologice, a efectuat o serie de cercetări, a elaborat noi planuri de învățământ. Mielu Zlate a desfășurat o impresionantă activitate didactică ilustrându-se ca un profesor talentat, cu vocație în domeniul predării psihologiei. Activitatea sa didactică a cuprins un evantai larg de cursuri și seminarii. În plus, s-a implicat activ, cu multă dăruire



Mielu Zlate
1937-2006

și pasiune în elaborarea manualelor de psihologie pentru învățământul liceal.

Este recunoscut ca fiind Creatorul Școlii Românești de Psihologie organizațional-managerială. În primul rând, el aduce și impune în timp acest domeniu în psihologia românească; emite, susține și argumentează nenumărate idei, puncte de vedere, concepții; elaborează modele teoretice și instrumente, metodologii de investigare; introduce în circuitul științific cele mai noi perspective (noi stiluri de conducere, coaching-ul, psiho-teroaarea la locul de muncă, justiția organizațională, încrederea organizațională, etc.); încă din anii '70 dispune tematica disciplinei la patru niveluri (individ, grup, organizație, relația dintre individ - grup - organizație), această structură fiind intuită chiar înainte de a se structura în literatura mondială; propune și argumentează o nouă definire a domeniului psihologiei muncii/industriale/organizaționale/manageriale, cea de *psihologie organizațional-managerială*.

În anii '60 începe cercetările în mediile industriale și în instituțiile educației. În anul universitar 1971-1972 introduce pentru prima dată în învățământul universitar psihologic românesc un curs de *Psihologie organizațională*, curs care în anii următori a fost preluat și inclus în planurile de învățământ ale celorlalte universități din țară care aveau secții de psihologie. Este autorul primei cărți din psihologia românească ce conține în titlu sintagma „psihologie organizațională”: în 1975 apare lucrarea cu titlul *Psihologie socială și organizațională industrială. Grupul primar de muncă*, Editura Politică, București. În anii '80 publică o serie de lucrări de referință în psihologia muncii/organizațională: *Dezvoltarea umană a întreprinderii*, București, Editura Academiei, 1980, 329 p. (în colaborare); *Psihologia muncii – relații interumane*, București, Editura didactică și pedagogică, 1981, 362 p.;

Cunoașterea și activarea grupurilor sociale, București, Editura Politică, 1982, 194 p. (în colaborare).

În 1997 înființează prima formă de pregătire postuniversitară de specialitate: *Masterul de psihologie organizațională și economică*, Universitatea București. Introduce în programa de pregătire și predă în premieră noi cursuri: *Cunoașterea și activarea grupurilor sociale*, *Psihodiagnostic organizațional*. A introdus în tematica examenului de licență disciplina psihologie organizațională. În 2001 este fondatorul primei reviste de profil de la noi din țară: *Revista de psihologie organizațională*. În anul 2004 materializează mare munca sa în acest domeniu, are loc apariția a două lucrări de referință: *Leadership și management, Tratat de psihologie organizațional-managerială, vol. I* (ambele la Polirom). În 2007, exact la un an de la dispariția sa, apare *Tratat de psihologie organizațional-managerială, vol. II* (Polirom). Prin această operă de peste 1.200 de pagini, Mielu Zlate a atins cel mai înalt nivel de complexitate a tratării psihologiei organizaționale în România.

A fost membru titular al Academiei Oamenilor de Știință din România. S-a implicat activ în activitatea Asociației Psihologilor din România. S-a distins la un luptător ferm pentru promovarea unei psihologii academice și a unei practici psihologice la cele mai înalte standarde ale calității și exigenței, rigurozității științifice. A activat membru în colegiul de redacție al mai multor reviste de psihologie care apar în țară.

Pentru meritele sale și ca o recunoaștere a contribuțiilor aduse la dezvoltarea științei i se conferă în 1981 Premiul Academiei Petre S. Aurelian pentru contribuția la lucrarea colectivă *Dezvoltarea umană a întreprinderii*. În 1991 primește un nou Premiu al Academiei, Vasile Conta, pentru lucrarea *Omul față în față cu lumea*. În decembrie 2002 a fost distins cu

titlul Doctor *Honoris Causa* al Universității de Vest din Timișoara.

Întreaga sa carieră profesională a fost marcată de armonizarea și echilibrarea fundamentărilor teoretice cu cercetările practice, empirice și mai ales cu eforturile organizatorice.

Prof. Univ. Dr. Mielu Zlate a oferit pieței muncii generații de excelenți practicieni, cei care i-au fost studenți, masteranzi, doctoranzi. Opera sa constituie un reper fundamental în știința românească, în formarea practicienilor psihologi!

Cărți de referință (selectiv):

1. *Omul față în față cu lumea*, București, Editura Albatros, 1988, 330 p.
2. *Introducere în psihologie*, București, Editura Șansa, 1994 (prima ediție, 357 p.); 1996 (a II-a ediție revăzută și adăugită, 335 p.); Iași, Polirom, 2000 (ediția a III-a complet renovată, 413 p.)
3. *Psihologia mecanismelor cognitive*, Iași, Polirom, 1999, 521 p.
4. *Eul și personalitatea*, București, Editura Trei, 1997; 1999, 255 p.; 2002, 2004 (ediția a III-a adăugită, 274 p.).
5. *Leadership și management*, Editura Polirom, Iași, 2004, 233p.
6. *Tratat de psihologie organizațional-managerială, vol. I*, Editura Polirom, Iași, 2004, 565p.
7. *Fundamentele psihologiei*, București, Editura Universitară, 2006, 461 p.
8. *Tratat de psihologie organizațional-managerială, vol. II*, Editura Polirom, Iași, 2007, 659 p.

*Catedra de Psihologie
Facultatea de Psihologie și Științele Educației
Universitatea din București.*

EVALUARE PSIHOLOGICĂ ȘI PSIHOTERAPIE: RESURSE, LIMITE, CONTROVERSE

Prof. univ.dr. Ion DAFINOIU
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”
Iași, România
dafinoiu@uaic.ro

Conform modelului medical, evaluarea clinică (diagnosticul) și terapia sunt strâns conectate. Din această perspectivă, diagnosticul reprezintă definiția problemei iar terapia, soluția acesteia; problema își are cauzele în interiorul individului iar soluția este căutată, de cele mai multe ori, în afara lui. Abordând psihoterapia din perspectivă medicală, mulți psihoterapeuți se conduc după principiul expus mai sus. Studiul nostru își propune să evidențieze limitele aplicării modelului terapeutic medical în psihoterapie răspunzând la câteva întrebări:

- Este necesară evaluarea psihologică în consiliere și psihoterapie?
- Care sunt obiectivele evaluării psihologice în psihoterapie?

- Dacă da, cum anume trebuie realizată aceasta?
- Ce loc ocupă în această evaluare diversele tipuri de metode și tehnici de evaluare psihologică?
- Care sunt resursele și limitele diagnosticului psihiatric realizat în acord cu DSM IV?
- Este formularea (conceptualizarea) clinică a cazului o alternativă viabilă?

Deși din punct de vedere biologic suntem destul de asemănători și, în virtutea acestui fapt, orice abatere de la normă este ușor de recunoscut, din punct de vedere psihologic suntem foarte diferiți: putem să fim normali în foarte multe feluri. De aceea evaluarea psihologică are nu doar implicații tehnice și terapeutice; ea conține și provocări socioculturale și deontologice.

CRITICAL THINKING AND WRITING

Lect. univ. dr. Raluca SASSU
Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu,
Sibiu, România

Acest work-shop își propune identificarea elementelor necesare unei gândiri critice – implicat a scrierii corespunzătoare, dar mai ales formarea și exersarea unor deprinderi de gândire critică. Workshop-ul cuprinde 2 părți:

- I. Parte teoretică, introductivă:
 1. Ce este gândirea critică?
 2. Necesitatea gândirii critice în știință/ pentru cercetători.
- II. Parte aplicativă, exerciții.

Work-shop-ul se adresează atât studenților cât și specialiștilor din orice domeniu al psihologiei.

Ideea propunerii acestui work-shop a apărut din observațiile și experiența ca și cadru didactic, în munca cu studenții de anul I, dar și cu cei din anii mai mari. În pregătirea diferitelor tipuri de lucrări: seminar, laborator, la pregătirea diferitelor tipuri de examene: scrise, orale, grilă, cu subiecte de sinteză, examene de semestru sau examene de an, studenții și-au manifestat mai întâi curiozitatea iar apoi interesul în a dori să știe *cum să învețe*. A ști să înveți înseamnă într-o bună măsură să știi să te raportezi critic la un

text citit, ca să poți să te raportezi critic la acel text și în formă scrisă sau orală.

Iată câteva demersuri pe care le propun ca și exerciții metodice:

1. Metode ale prelucrării informației
 - a. Exerciții de intensificare și stimulare a tempo-ului citirii;
 - b. Exerciții de citire sistematică;
 - c. Marcarea textelor;
 - d. Rezumarea informațiilor;
 - e. Munca cu enciclopediile, dicționarele, etc;
 - f. ABC-ul întrebărilor;
 - g. Crearea tabelor și diagramelor;
 - h. Scrierea „critică”;
2. Strategii de învățare
 - a. Despre memorie;
 - b. Despre învățare;
 - c. Mnemo-tehnici;

Desfășurarea work-shop-ului se va baza pe folii OHP/ videoproiector, fișe de lucru și se va baza în prima parte pe expunere (15-20min), apoi pe munca în grupe, în perechi, dar și individuală.

PSIHODRAMA – UN MODEL INTERACTIV SI INTERSUBIECTIV AL SCHIMBARII INDIVIDUALE

Radu VULCU

Spitalul de Psihiatrie „dr. Gheorghe Preda”

Sibiu, România

raduvulcu@yahoo.com

Workshopul urmărește familiarizarea participanților cu principalele tehnici ale psihodramei (inversiunea de rol, dublul, oglindă) în contextul creării unui climat securizant de comunicare a conținuturilor care apar și circulă între membrii grupului, dând naștere astfel unor modalități relaționale noi, spontane cu propriul sine și cu ceilalți. Sistemul filosofic și psihologic psihodramatic consideră interacțiunea de grup ca fiind în sens dublu:

- a) activarea reciprocă mentală și emoțională;
- b) relația dintre persoane în sensul propriu al întâlnirii

Psihodrama fiind o psihoterapie de grup centrată pe individ, faza reprezentării dramatice – în care un membru al grupului își descoperă prin concretizare o parte din lumea sa interioară – este una esențială, care solicită grupului constituirea sa ca un conținător suficient de capabil să ofere individului încrederea necesară autoexprimării, conținător care să poată oferi funcțiile de dublu și oglindă, funcții stimulatoare pentru individul care parcurge drumul propriului său adevăr într-un mod cât mai profund posibil pentru el în acel moment. Pentru a putea dezvolta aceste două potențialități ale grupului (dublu/oglină) directorul se orientează spre parcurgerea a două căi:

- activarea experiențelor emoționale de tip psihosomatic (senzoriale/tonice) și psihodramatic (jocuri de rol)
- comunicarea verbală a stărilor și experiențelor afective ce se referă la lumea reală externă a indivizilor

În examinarea unei ședințe – tip psihodramă (cu cele trei faze și cu nivelele de comunicare activate în cadrul acestora) se poate observa spațiul mic lăsat comunicării intragrupale din realitate (comunicare circumscrisă doar autoexprimării individuale și regulii suspendării răspunsului direct). Din acest punct de vedere, grupul de psihodramă se află în poziție antitetică față de cel analitic.

În grupul analitic relaționarea intergrupală este obiectivul principal. În cadrul acestuia sunt favorizate exprimările fantasmice individuale, exprimări care devin apoi material de prelucrare pentru grup. Astfel, adevărul subiectiv al fiecăruia va fi confruntat cu

celelalte adevăruri într-un joc permanent de proiecții ce declanșează rezistențe și tensiuni transferențiale. În acest caz grupul apare ca un punct de referință al realității și al proceselor transferențiale individuale. Nivelele comunicării sunt cele ale realității și al metaforei transferențiale.

În grupul psihodramatic, procesele transferențiale sunt în mod programatic proiectate în scenă prin acțiune: elaborarea acestor procese beneficiază de întreaga concretă și materialitate a reprezentării dramatice (la nivel fantasmic) fără a exista o intersecție cu planul realității. Astfel, grupul psihodramatic nu devine un punct de referință transferențial, pentru că sunt evitate aceste condiții interacționale unde planul fantasmic se poate confunda și alimenta reciproc cu cel al realității. Astfel, sunt evitate și interacțiunile dialectice cu terapeutul.

Grupul de psihodramă recunoaște existența transferului în interiorul său, dar nu devine un înlocuitor dialectic; acest grup este un loc terapeutic care dezvoltă funcția de uter, sau în termeni de comunicare, funcția de dublu pentru fiecare dintre membrii săi; un spațiu interactiv original, gata să întâmpine, să accepte, să protejeze și să favorizeze în fiecare disponibilizare a unei energii spontane

În urma experimentării proiecțiilor transferențiale ale fiecăruia, grupul psihodramatic devine un cadru al exprimărilor individuale – cu funcții de oglindă –, fiecare membru al grupului individualizându-se și recunoscându-l în același timp pe celălalt.

Prin activarea reciprocă, specifică jocului interactiv de grup și prin cunoașterea reciprocă a membrilor la nivel transferențial sau real, grupul psihodramatic se constituie ca un întreg interpersonal, ca o entitate intersubiectivă dotată cu un limbaj specific unde are loc comunicarea transpersonală (Foulkes) sau medială (Moreno). Grupul de psihodramă dezvoltă funcția de întâlnire, ce stă la baza comunicării în care se află capacitatea de schimbare a rolurilor și de acces la adevărul profund (co-conștient și co-inconștient). Grupul devine astfel agent principal al dezvoltării individului în calitatea sa de atom social.

ANALIZA FACTORIALĂ ÎN CERCETAREA PSIHOLOGICĂ

Conf. univ dr. Aurel STAN

Universitatea A.I.Cuza, Iași
Iași, România

Conf. univ.dr. Ștefan BONCU

Universitatea A.I.Cuza, Iași
Iași, România

Apariția analizei factoriale în câmpul metodelor cantitative de analiză a rezultatelor cercetării, prin strădania reprezentanților școlii psihometrice engleze de la începutul secolului XX, a fost un eveniment științific de excepție. Entuziasmul inițial a fost temperat de contactul cu realitatea din câmpul de cercetare care a evidențiat merite, dar și carențe. De la analiza factorială s-a ajuns la analize factoriale care, aplicate la același set de date, dau rezultate contradictorii (analiza factorială alpha a lui Kaiser și Caffrey, analiza factorială a corespondențelor a lui Benzecri). Faptul că principiile de bază care susțin aceste modele nu sunt totdeauna bine cunoscute a dus la interpretări neconforme cu natura analizei factoriale. Aspectele cantitative au nevoie de completări calitative care sunt

posibile prin experiența în domeniul cercetării, prin cultură psihologică și discernământ profesional.

Workshop-ul își propune să îi familiarizeze pe participanți cu următoarele aspecte:

- Etapele de dezvoltare ale analizei factoriale;
- Principalele concepte utilizate în analiza factorială;
- Precauțiile luate în privința calității datelor atunci când hotărâm folosirea acestei metode;
- Alegerea numărului de factori;
- Principalele tipuri de analiză factorială;
- Evidențierea principalele stereotipuri în legătură cu analiza factorială
- Adecvarea interpretării la contextul cercetării

MANAGEMENTUL STRESULUI ȘI EMOTIILOR ÎN ORGANIZAȚII

Drd. M.A. psih. princ. Adrian BRATE

Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu
Sibiu, România
adrian.bratae@ulbsibiu.ro

Drd. M.A. psih. Daniela BOȚONE

Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu
Sibiu, România
danapaler@yahoo.co.uk

Obiective:

- Familiarizarea participanților cu problematica managementului stresului ocupațional și a diagnozei emoțiilor în organizații la diferite niveluri ierarhice și categorii socioprofesionale;
- Eficientizarea și conștientizarea utilității demersurilor de intervenție în managementul stresului ocupațional la nivel individual și/ vs. organizațional;
- Utilizarea unui cadru metodologic de diagnoză a *muncii emoționale* (engl. „*emotion work*, *emotional labour*”) în organizații;

- Eficiența metodelor de intervenție în managementul stresului ocupațional (metaanaliză);
- Exersarea unor tehnici de management al stresului la nivel individual/ de grup (relaxare, coping, căutare de resurse etc.) și implementarea programelor de intervenție la nivel organizațional (exemple, studii de caz, instrumente);
- Investigarea constructului de „*munca emoțională*” (engl. *emotion work* / *emotional labour*);
- Aplicații privind diagnoza emoțiilor în organizații (cercetări):

Durata: 2 ore

Tematica:

Conținuturile acestui workshop vor fi axate în jurul următoarelor problematice:

- Niveluri de intervenție în managementul stresului ocupațional (model);

Beneficiari: psihologi și cercetători ce activează în domeniul industrial-organizațional, specialiști în domeniul managementului resurselor umane (MRU), manageri, studenți și masteranzi, specialiști în domeniul științelor socioumane și medicale.

UTILIZAREA TESTELOR ÎN EVALUAREA PSIHOLOGICĂ. O ABORDARE PSIHOMETRICĂ

dr. Florin Alin SAVA

Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca

PsihoProiect SRL Timișoara

afsava@psihoproiect.ro

Problema:

Adesea există o ruptură între mediul academic și practică. Dacă o cercetare nu poate fi concepută fără cunoștințe metodologice și de analiză a datelor, în practică psihologul pare a ignora cele două componente, considerându-le adesea prea puțin utile. La un anumit nivel însă, diferența dintre o corelație de .25 și una de .40 poate însemna o pierdere de zeci de mii de euro, iar o eroare standard de măsurare ridicată se poate solda cu procese de malpraxis. Deocamdată acest lucru se întâmplă doar în țările dezvoltate, cu predominanță în SUA. Acest fapt nu ar trebui să se constituie într-un motiv suplimentar de ignorare a aspectelor metodologice și statistice, ci mai degrabă ar trebui să ofere prilejul psihologilor practicieni să cunoască și să prevină eventualele situații neplăcute.

Obiectivul workshop-ului:

Furnizarea de informații și exemple care să sublinieze implicațiile proprietăților psihometrice ale probelor în practica psihodiagnostică.

Tematica:

1. Avantaje și limite în utilizarea testelor în evaluarea psihologică
2. Implicații asociate fidelității probelor psihologice (consistența internă, eroarea standard de măsurare, eroarea standard condițională de măsurare, fidelitatea test-retest). Exerciții.
3. Implicații asociate validității probelor psihologice
4. Strategii de diminuare a desirabilității sociale
5. Implicații asociate etalonării probelor psihologice

Timp alocat: 2h

Beneficiari:

Psihologi practicieni și studenți interesați să aplice teste psihologice în activitatea profesională. Workshop-ul este util în mod deosebit psihologilor care iau decizii majore (ex. apt/inapt) în activitățile lor.

ALTERNATIVE ÎN ABORDAREA PSIHOMETRICĂ ȘI COMPORTAMENTALĂ A PERSONALITĂȚII: PROMISIUNI, REALIZĂRI, SPERANȚE

Romeo Zeno CREȚU

Universitatea din București

București, România

Cunoașterea științifică a personalității reprezintă și la ora de față un deziderat insuficient realizat.

Care sunt platformele metodologice utilizate la ora de față în cercetarea psihometrică a personalității și ce le diferențiază? Care sunt modelele teoretice și asumțiile pe care se fundamentează metodologiile

alternative propuse? Care sunt rezultatele concrete de ordin descriptiv, explicativ și predictiv produse de aceste abordări alternative de cercetare a personalității?

Iată câteva întrebări care vor fi puse sub focusul acestui keynote.

BCU IAS/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

14692/08

17

CERCETAREA PSIHOLOGICĂ MODERNĂ - DIRECȚII ȘI PERSPECTIVE -

SIBIU, 08-10 iunie, 2007



PSIHOMEDIA PUBLISHING HOUSE

ISBN 978 - 973 - 1753 - 20 - 1

Printed in Romania